



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE
CONCÓRDIA: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano.**

**CHAPECÓ
2018**

ANDRÉIA CADORIN SCHIAVINI

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE
CONCÓRDIA: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano.**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra Marilane Maria Wolf Paim e coorientação da Prof.^a Dra. Maria Lúcia Marocco Maraschin.

**CHAPECÓ
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Schiavini, Andréia Cadorin

Alfabetização e letramento nas escolas do campo de Concórdia : o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano / Andréia Cadorin Schiavini. -- 2018.

212 f. : il.

Orientador: Marilane Maria Wolf Paim; coorientador: Maria Lucia Marocco Maraschin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação do campo. I. Paim, Marilane Maria Wolf, orient. II. Maraschin, Maria Lucia Marocco, coorient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

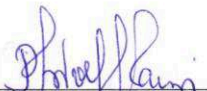
ANDRÉIA CADORIN SCHIAVINI

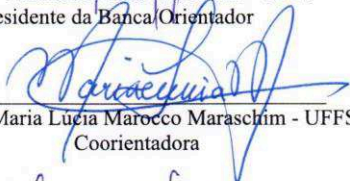
**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE
CONCÓRDIA: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano.**

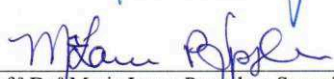
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 05/10/2018

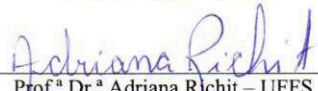
Aprovado em: 05 / 10 / 2018

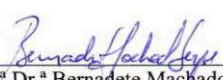
BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Marilane Maria Wolf Pain – UFFS
Presidente da Banca Orientador


Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Marocco Maraschin - UFFS
Coorientadora


Prof.ª Dr.ª Maria Laura Pozzobon Spengler – IFC
Membro Titular Externo


Prof.ª Dr.ª Adriana Richit – UFFS
Membro Titular Interno


Prof.ª Dr.ª Bernadete Machado Serpe
Membro Suplente -IFC

Chapecó/SC, 05 de outubro de 2018

Dedico este escrito a minha Família, base para tudo o que sou, que acompanhou cada palavra, cada frase, cada parágrafo, com amorosidade e paciência imprescindível em todas as etapas desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A difícil tarefa de agradecer os múltiplos sujeitos que são responsáveis e cúmplices nesta pesquisa, recai sobre a possibilidade de não conseguir expressar todo o carinho e gratidão, todavia assumimos este desafio pela necessidade de exprimir a importância e relevância de suas presenças nesta caminhada.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, força espiritual que move e nutre a vida.

De forma especial, agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, pela acolhida e possibilidade de continuidade da experiência acadêmica, em especial a professora Marilane M. W. Paim, orientadora fiel e sábia, que soube conduzir com muita leveza todas as etapas angustiantes da pesquisa, e, por confiar em mim aceitando ser minha orientadora. A professora Maria Lúcia M. Marschin, co-orientadora, pela dedicação e serenidade durante as orientações. Aos membros da Banca de Qualificação: Solange M. Alves e Maria Laura P. Spengler e Defesa: Adriana Richit, pela disponibilidade de tempo na leitura e apontamentos essenciais para a qualificação e realização desta pesquisa.

Os sinceros agradecimentos a minha Família, ao meu esposo Ivandro, pelo companheirismo, positividade e cumplicidade que amenizaram as faltas e tornaram os momentos de inquietudes mais leves. As minhas filhas Emille Vitória e Natali Sara por compreenderem a minha ausência e acompanharem pacientemente as etapas de estudo e construção da pesquisa. Aos meus pais, Laurindo e Cleci, e as minhas irmãs, Juciléia e Vanderléia, por estarem sempre do meu lado, torcendo e vibrando com cada etapa superada.

Agradeço carinhosamente a minha prima Inês Frigo Schumann (*in memoriam*), pelo exemplo de vida, persistência, coragem e humildade, que mesmo em seus últimos momentos uniu-nos de tal forma que passamos a viver cada momento com maior intensidade.

Agradeço aos professores do Programa de Pós Graduação, do curso de Mestrado pelo compartilhamento de seus conhecimentos, que enriqueceram a construção da pesquisa. Aos colegas de Mestrado, pois, fomos e somos mais que uma turma, fomos e somos uma família, que nasceu em 2016 e que jamais se apagará de nossas lembranças. De forma especial a Aline Serpa, Franciele X. P. Ferari e Luciana R. B. Salvi pela aliança de pensamentos, opiniões e pela parceria nestes dois anos de curso.

Agradeço ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU, pelo financiamento da pesquisa e participação em eventos da área. A Prefeitura Municipal de Concórdia, pela licença durante o período da pesquisa, que proporcionou dedicação exclusiva ao estudo.

Enfim, agradeço a todos que de forma direta ou indireta, colaboraram para que esse trajeto fosse mais sereno e menos solitário.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2005, p. 67).

RESUMO

Os diferentes contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos marcam a trajetória histórica da educação, através de mudanças conceituais e metodológicas, especificamente associadas as práticas pedagógicas que envolvem a alfabetização e o letramento. Da mesma forma a Educação do Campo (EdoC) é atravessada historicamente por estas transformações, evidenciando um passado, não muito distante, no qual a educação era deixada a parte, pela compreensão de que o mundo letrado não era necessário ao sujeito que pertencia a este espaço. Assim o estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Que concepções de alfabetização e letramento estão presentes nas atividades registradas nos cadernos dos alunos do primeiro ano das Escolas do Campo com classes multisseriadas? O objetivo geral consiste em identificar as concepções de alfabetização e letramento presentes nos cadernos dos alunos do primeiro ano, classes multisseriadas do campo, do município de Concórdia – SC. Estabelece como objetivos específicos (i) identificar qual o lugar da alfabetização e do letramento ao longo da história, (ii) contextualizar historicamente a Educação do Campo, situando as Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Concórdia nos seus aspectos históricos, sociais, culturais, e, (iii) compreender a importância da alfabetização e do letramento na Educação do Campo, nas escolas de classes multisseriadas desta Rede. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, realizada a partir da análise das atividades registradas nos cadernos dos alunos de 1º ano, no período de 2015, 2016 e 2017. Os vinte cadernos coletados são de alunos de cinco escolas do campo, de classes multisseriadas, matriculados na rede municipal de ensino de Concórdia - SC. A análise dos cadernos de alunos, fundamenta-se no método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011). Para tanto, buscou-se aporte teórico em Soares (1995), Cagliari (2005), Kleiman (2008), Mortatti (2006), Rego (2011), Luria (2005), Vygotsky (1989, Cafiero (2005), Freire (1993), Caldart (2003), Guedini (2017), Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Gritti (2003), Romanelli (2013), Molina (2015), Souza (2012), Concórdia (2004), Vendrame (2007), Vendramini (2004), Paim (2006), Amador (2015), Ferreira (1996), entre outros. Considerando a pesquisa realizada foi possível perceber que a preocupação com as especificidades da alfabetização ocorre na maioria das vezes dissociada da prática social, aponta como fundamental na perspectiva da EdoC a contextualização das atividades relacionando-as aos usos e funções da escrita e da leitura, no contexto do letramento, destacando que o entendimento sobre a alfabetização precisa ultrapassar reducionismos para ampliar as possibilidades de leitura e escrita.

Palavras – chave: Alfabetização. Letramento. Educação do Campo.

ABSTRACT

The different historical, social, cultural, economic and political contexts mark the historical trajectory of education, through conceptual and methodological changes, specifically associated with the pedagogical practices that involve Initial Reading Instruction and literacy. In the same way, Field Education (EdoC) is historically traversed by these transformations, evidencing a not too distant past in which education was left apart by the realization that the literate world was not necessary to the subject that belonged to this space. Thus, the study has as a research problem the following question: What conceptions of Initial Reading Instruction and literacy are present in the activities recorded in the notebooks of the first year students of the Field Schools with multisite classes? The general objective is to identify the conceptions of Initial Reading Instruction and literacy present in the first year students' notebooks, multiseries classes in the field, in the municipality of Concórdia – SC. It establishes as specific objectives (i) to identify the place of Initial Reading Instruction and literacy throughout history, (ii) to contextualize the Field Education historically, placing the Schools of the Municipal Public Network of Concordia in their historical, social and cultural aspects, and (iii) to understand the importance of Initial Reading Instruction and literacy in Field Education in the school's multisite class schools. This is a qualitative, documentary research, based on the analysis of the activities recorded in the first year students' notebooks, in the period of 2015, 2016 and 2017. The twenty notebooks collected are students from five field schools, from multi - grade classes, enrolled in the Concordia - SC municipal school network. The analysis of students' notebooks is based on the Content Analysis method proposed by Bardin (2011). In order to do so, a theoretical contribution was sought in Soares (1995), Cagliari (2005), Kleiman (2008), Mortatti (2006), Rego (2011), Luria (2005), Vygotsky (2003), Caldart (2003), Guedini (2017), Kolling, Cerioli and Caldart (2002), Gritti (2003), Romanelli (2013), Molina (2015), Souza (2012), Concordia (2004), Vendramini (2004), Paim (2006), Amador (2015), Ferreira (1996), among others. Considering the research carried out, it was possible to perceive that the concern with the specificities of Initial Reading Instruction is most often dissociated from the social practice, it points out as fundamental in the Field Education perspective the contextualization of activities relating them to the uses and functions of writing and reading, in the literacy context, emphasizing that the understanding of Initial Reading Instruction needs to go beyond reductions in order to increase the possibilities of reading and writing.

Keywords: Initial Reading Instruction. Literacy. Field Education

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Quadro 1: Produções, Tipos, Base de Dados e ano.....	30
Quadro 2: Categorias de Análise.....	31
Quadro 3: Número de alunos matriculados no 1º ano por escola e ano.....	54
Quadro 4: Quantidade de cadernos coletados para análise.....	56
Quadro 5: Pré-Análise e descrição das atividades.....	60
Quadro 6: Unidades e Categorias de Análise.....	61
Quadro 7: Categorias Centrais de Análise.....	61
Tabela 1: Síntese das atividades localizadas nos cadernos (ocupações de alfabetização, letramento e educação no campo).....	107
Tabela 2: Sistematização <i>Síntese</i> das Situações de aprendizagens e Categorias de Análise.....	110
Tabela 3: Sistematização das Macro Categorias.....	114
Figura 1: Excertos das atividades com ênfase na codificação.....	118
Figura 2: Excertos de atividades.....	120
Figura 3: Excertos de atividades.....	122
Figura 4: Excertos de atividades com rimas e aliterações.....	130
Figura 5: Excertos de atividades.....	131
Figura 6: Excertos de atividades de uso social da escrita.....	134
Figura 7: Excertos de atividades com controle da produção textual.....	138
Figura 8: Excertos de atividades a partir do texto.....	140
Figura 9: Excertos de atividades com gêneros textuais.....	142
Figura 10: Excertos de atividades com textos.....	143
Figura 11: Excertos de atividades que consideram a perspectiva da Educação do Campo.....	145

Quadro Apêndice 1: Situações de Aprendizagem extraídas dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, destacando ano e Escola “A”	170
Quadro Apêndice 2: Situações de Aprendizagem extraídas dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, destacando ano e Escola “B”	172
Quadro Apêndice 3: Situações de Aprendizagem extraídas dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, destacando ano e Escola “C”	173
Quadro Apêndice 4: Situações de Aprendizagem extraídas dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, destacando ano e Escola “D”	174
Quadro Apêndice 5: Situações de Aprendizagem extraídas dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, destacando ano e Escola “E”	175
Quadro Apêndice 6: Sistematização das Situações de Aprendizagem e Categorias de Análise.....	177

LISTA DE SIGLAS

CEBES – Centro do Bem Estar Social
 CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
 COMEC – Conferência Municipal das Escolas do Campo
 EBM – Escola Básica Municipal
 EdoC- Educação do Campo
 EF- Ensino Fundamental
 EMC –Escola Municipal do Campo
 EMCs –Escolas Municipais do Campo
 FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
 IDH –Índice de Desenvolvimento Humano
 LD – Livro Didático
 LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
 MSP – Movimento Social Popular
 PME – Plano Municipal de Educação
 PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
 PNUD –Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
 PPGE - Programa de Pós – Graduação em Educação
 PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
 SC – Santa Catarina
 SEA – Sistema de Escrita Alfabética
 SEMED - Secretaria Municipal de Educação
 TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
 TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
 UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
 UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 TRAJETÓRIA DE VIDA DA PESQUISADORA E O VÍNCULO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	21
2 O OBJETO DE ESTUDO NO CENÁRIO NACIONAL, O PERCURSO METODOLÓGICO E O LOCAL DE PESQUISA.....	30
2.1. ANÚNCIOS DAS PRODUÇÕES NACIONAIS.....	31
2.1.1 Políticas Públicas de Educação no Campo.....	32
2.1.2 Movimentos Sociais Populares do Campo.....	34
2.1.3 Alfabetização.....	35
2.2	PERCURSO
METODOLÓGICO.....	38
2.3	CAMPO
ESTUDO.....	39
2.3.1 Aspectos Históricos.....	39
2.3.2	De Queimados a
Concórdia.....	42
2.3.3 A Educação do Campo no município de Concórdia – SC.....	44
2.3.4 Proposta de Educação do Campo de Concórdia – SC.....	49
2.3.5 O território de abrangência: as escolas.....	54

2.4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	57
2.4.1	Análise de Conteúdo.....	57
3	ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	62
3.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, UMA HISTÓRIA DENTRE MUITAS....	63
3.1.1	Aquisição da Linguagem.....	65
3.1.2	A escrita no contexto da aprendizagem.....	69
3.1.3	Métodos; eis a questão.....	73
3.1.4	A alfabetização no contexto do letramento: diálogos e aproximações.....	81
3.2.	A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS TENSIONAMENTOS HISTÓRICOS....	90
3.2.1	O espaço de disputa: o rural <i>versus</i> no e do campo.....	96
3.2.2	A Educação do Campo: suas concepções e princípios.....	101
4	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OS CADERNOS DOS ALUNOS.....	107
4.1	UNIDADES DE ANÁLISE DAS OCUPAÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	109
4.1.1	Categorias Centrais de Análise.....	114
4.2	MACRO CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	115
4.2.1	Concepção de Alfabetização/escrita.....	116
4.2.1.1	Práticas de recorte, identificação, junção, cópia, separação, complemento, listagem e sequência alfabética (codificação e decodificação)	117
4.2.1.2	Relações entre a fala e a escrita enquanto sistema notacional: Estrutura da língua materna (letra, vogal, som, consoante, sílaba, palavra, frase, texto). Relações biunívocas e arbitrarias.....	121
4.2.1.3	Organização interna das palavras (ampliação e construção de vocabulário)	128
4.2.2	Concepção de Letramento.....	133

4.2.2.1 Produção textual: memórias, produções individuais e coletivas, gêneros textuais (tirinhas, parlendas, músicas, bilhetes, adivinhas)	133
4.2.2.2 O texto como instrumento alfabetizador e potencializador na construção dos conceitos - Práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística	139
4.2.2.3 A produção individual, expressando os conceitos assimilados	140
4.2.3 Índícios da Educação do Campo	144
4.2.3.1 A realidade social como base na problematização dos conteúdos	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	170

INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da educação, é marcada por várias mudanças conceituais e metodológicas, associada as práticas pedagógicas que envolvem a alfabetização e o letramento. A própria história da humanidade é sublimada por transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, que modificaram o foco e os rumos da sociedade. Neste contexto alteram-se as relações de trabalho, a estrutura social, o progresso científico e tecnológico, e concomitantemente o processo de escolarização também passa por alterações significativas.

Concebendo e assumindo a alfabetização e o letramento, como temas recorrentes, nas múltiplas discussões no cenário atual, sua amplitude e importância mostram o porquê sua universalização ainda dista e se constitui em desejo utópico, numa sociedade dual, marcada pela divisão capitalista de produção e renda, onde poucos detêm muito e muitos vendem sua força de trabalho, por um salário que não supre todas as suas necessidades e dignidade humana.

Os diferentes tensionamentos, que parecem persistir na contemporaneidade, possuem raízes históricas na época colonial, na qual as relações sociais de produção eram de exploração. Os colonialistas detinham os meios de produção e se apossavam “da força de trabalho dos diferentes trabalhadores. Eram donos absolutos das terras, das matérias brutas, das matérias-primas, das ferramentas, das máquinas, dos transportes e da força de trabalho dos trabalhadores. Nada escapava ao seu poder e ao seu controle” (FREIRE, 1989, p. 41).

É neste cenário dualista e excludente que assumimos estudar a Educação do Campo – EdoC, historicamente vista como (des)necessária para aqueles homens e mulheres que aravam, plantavam e colhiam os alimentos postos nas mesas de todos os brasileiros, apenas a força de seus braços e pernas bastavam, nos ocupamos da sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento humano e para a construção da cidadania.

Ao chamarmos atenção para a educação, oferecida nas escolas *no* e *do* campo, nos aportamos nas pesquisas de Caldart (2003), as quais sinalizam o quanto o processo educacional foi desconsiderado e relegado a segundo plano, pois historicamente “as pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de muitas letras” (CALDART, 2003, p.66). A autora chama atenção também para o percurso

histórico de lutas sociais para torná-la prioridade, e as longas décadas que perduram, na busca incessante de democratização ao conhecimento.

Neste sentido, discutir a alfabetização na perspectiva da educação do campo, significa recolocar a discussão num tempo histórico diferente, no entanto similar em muitos aspectos, tais como; a desigualdade social e econômica, as relações de poder, os conhecimentos como ferramentas de apropriação disponíveis à alguns e não outros, aspectos esses que nos inquietam e nos desafiam na condição de professores que se ocupam desta especificidade. Isso posto resitua a importância e a atualidade do tema/objeto de estudo, vez que as relações de poder e de exploração parecem apenas ressignificar-se.

A alfabetização, em sua especificidade, pressupõe o aprendizado das relações fonemas e grafemas, ou seja, a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita, em toda a sua particularidade e arbitrariedade. De fato, a escrita assume função ímpar, sendo uma das formas de comunicação e principalmente de sistematização do conhecimento, mais aceita atualmente.

Mas a cada dia com maior intensidade, ler e escrever, codificando e decodificando unicamente não bastam, é preciso saber usá-las, inferindo sentido a elas, possibilitando assim que o sujeito possa ter acesso ao conhecimento histórico, cultural e socialmente acumulado e sistematizado, com o intuito de compreendê-lo e ressignificá-lo no seu tempo histórico. Daí emerge a necessidade de compreendermos os conceitos acerca da alfabetização e da inserção do letramento, em especial no contexto do campo já que esse conhecimento por muito tempo foi negado aos sujeitos que fazem parte desse espaço/contexto.

Com efeito, apenas codificar e decodificar, na atualidade, não são suficientes, haja visto a necessidade inerente de compreensão e interpretação dos textos escritos, as mensagens contidas nas entrelinhas, por isso espera-se que já na fase inicial de contato com o sistema escrito se transcenda a alfabetização, ou seja, se aborde diferentes facetas¹ da apropriação da escrita e da leitura, já que “tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias” (SOARES, 2004, p. 13).

¹ Soares (2016) em seu livro *Alfabetização: A questão dos métodos*, apresenta estudo salientando as diferentes facetas (linguística, interativa, sociocultural) que compreendem a apropriação da leitura e escrita.

É pertinente salientar que, o processo de ensino e aprendizagem não ocorre dissociado das relações sociais. As relações entre o sistema gráfico, alfabético e ortográfico, bem como o acesso à cultura e habilidades de utilização destes sistemas são essenciais para a prática social. A prática e usos feitos a partir da leitura e escrita convencionou-se chamar como letramento.

Entretanto, “a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfica” (SOARES, 2004, p. 13), não pode ser compreendida como um processo espontâneo e linear.

A alfabetização desenvolve-se pelo processo de aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento pelo desenvolvimento de habilidades de utilização desse sistema, seja em atividades de leitura ou escrita, ou em práticas sociais que utilizem a língua escrita. Assim definidos como processos interdependentes, e indissociáveis, no qual a alfabetização ocorre no âmbito “de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 10).

Letramento e alfabetização possuem particularidades e especificidades, que hora se aproximam hora se distanciam. Entender suas especificidades não significa mensurá-los, nem sobrepor um em detrimento do outro, buscando atrelar a eles valoração ou superioridade. Ambos precisam encontrar-se no processo de ensino e aprendizagem para a autonomia do sujeito.

Advém deste contexto, a necessidade de compreendermos os conceitos acerca da alfabetização e do letramento, em especial no contexto do campo já que esse conhecimento por muito tempo foi negado aos sujeitos que fazem parte desse espaço.

Desta maneira nossos esforços, são delimitados pela necessidade de compreender e identificar como é concebida a alfabetização e o letramento nas escolas do campo. Para tal nosso olhar debruçar-se-á na análise dos cadernos dos alunos do 1º ano, que frequentaram as atividades letivas nos anos de 2015, 2016 e 2017, nas escolas do campo de uma rede pública municipal de Educação do Oeste de Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental, cuja análise e interpretação dá-se a partir das contribuições da Análise de Conteúdo, amparadas em Bardin (2011).

Optamos e selecionamos os cadernos de alunos como objetos de estudo, de escolas do campo, relativos ao 1º ano por compreendermos que este material é histórico

e por ser histórico, traz indicadores de aprendizagem relativo ao processo de alfabetização e letramento inerentes ao tempo histórico abordado. De acordo com Duarte (2017, p.1), os cadernos são considerados,

[...] veículos de valores culturais e de suporte de conhecimentos e de métodos de ensino, de modo que se constituem em campo relevante para se examinar os processos históricos e pedagógicos da vida escolar, especialmente no que diz respeito à produção de saberes.

Em razão disso, com o propósito de compreender o processo educativo da escola do campo, e as práticas de alfabetização e do letramento neste espaço/lugar é que nos desafiamos a buscar e identificar **que concepções de alfabetização e letramento estão presentes nas atividades registradas nos cadernos dos alunos do primeiro ano das Escolas do Campo com classes multisseriadas.**

O objetivo geral deste estudo consiste em identificar que concepções de alfabetização e letramento estão presentes nas atividades registradas nos cadernos dos alunos do primeiro ano das Escolas do Campo com classes multisseriadas. E como objetivos específicos (i) identificar qual é o lugar da alfabetização e do letramento ao longo da história, (ii) contextualizar historicamente a Educação do Campo, situando as Escolas do campo de uma Rede Pública Municipal, dando destaque aos seus aspectos históricos, sociais, culturais, e, (iii) compreender a importância da alfabetização e do letramento na Educação do Campo, das escolas de classes multisseriadas, da rede pública municipal de ensino de Concórdia.

Para tal intento nos lançamos à busca pelas possíveis respostas aos questionamentos postos: (i) Como a alfabetização e letramento se apresentam ao longo da história? (ii) Como a EdoC compreende a alfabetização e o letramento? (iii) Como se caracteriza a EdoC nas escolas do campo, classes multisseriadas, da Rede Pública municipal de ensino?, e, (iv) Que concepção(concepções) de alfabetização e letramento estão presentes nas atividades registradas nos cadernos dos alunos do primeiro ano das escolas do campo com classes multisseriadas?

Nesta perspectiva a pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo contextualiza o objeto de pesquisa e sua vinculação à história de vida da pesquisadora.

O segundo capítulo aponta o objeto de estudo no cenário nacional, apresenta o percurso metodológico adotado, fundamentado na análise de conteúdo proposto por

Bardin (2011) e retrata o local da pesquisa, situando no tempo e no espaço as escolas do campo do município de Concórdia - SC, expondo o horizonte histórico de constituição do município, concomitantemente da educação e da educação do campo, salientando aspectos do processo de nucleação pelo qual passou, culminando na desativação da maioria de suas unidades. As fontes bibliográficas serão Concórdia (2004, 2005, 2015, 2016), Vendrame (2007), Vendramini (2004), Paim (2006), Amador (2015), Ferreira (1996), entre outros

O terceiro capítulo trata da retomada de aspectos específicos da alfabetização e do letramento, buscando-se elucidar caminhos percorridos durante sua trajetória histórica, fundamentados em Soares (1995, 1999, 2003, 2004, 2004b, 2005, 2010), Cagliari (2005, 2009), Kleiman (2008, 2010), Mortatti (2006, 2010, 2011, 2013), Rego (2011), Luria (2005, 2016), Vygotsky (1989), Cafiero (2005), Freire (1993, 2005) entre outros autores. Procurar-se-á apresentar um panorama geral da EdoC em âmbito nacional, referenciando-se como fontes bibliográficas, Caldart (2003), Guedini (2017), Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Gritti (2003), Romanelli (2013), Molina (2015), Souza (2012) entre outros, para alicerçar as análises posteriores decorrentes da pesquisa, refletindo e salientando a importância da alfabetização e o letramento na proposta de EdoC.

O quarto capítulo aborda os dados originados na análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011) realizado a partir das atividades registradas nos cadernos dos alunos do 1º ano, das escolas do campo, classes multisseriadas, do município de Concórdia.

Quando intencionamos ressignificar escrevendo a trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, não podemos perder de vista o humano que nos atravessa, e em razão disso, cabe-nos perceber o quão incompletos somos, diante da multiplicidade de proposituras humanas que nos são disponibilizadas na construção deste humano, pessoal e profissional. Saviani (2016, p.19), destaca que, “o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência”. Martins, (2016, p. 46), reforça dizendo que os “indivíduos não nascem humanos, mas humanizam-se em condições de educação”.

Nesta perspectiva, podemos dizer que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, seu processo educativo. Sua educação coincide, então, com a origem do homem” (SAVIANI, 2016, p. 19). Isto porque educação no sentido singular nos remete as diferentes aprendizagens necessárias à vida, o que se exemplifica nas diferentes formas de ver e interagir no mundo, as diferentes formas de organização e planejamento das sociedades, que acompanham o ser humano, nutridas por diferentes referenciais, os quais advêm “[...] dos requisitos naturais, biológicos — com todas as funções psíquicas elementares —, tais requisitos não conduzirão autonomamente à máxima conquista das propriedades verdadeiramente humanizadoras”

(MARTINS, 2016, p. 46). Trata-se, pois, de um movimento múltiplo que referencia o processo de humanização do humano.

Destacamos outrossim que “a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social” (REGO, 2011, p. 57), como também que “as características especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa” (SAVIANI, 2016, p. 17). Isso posto, evidencia a importância da aprendizagem, das relações, espaços, contextos, lugares e possibilidades de convivência e trocas humanas, como processos constitutivos da nossa humanização

Partindo desta afirmação, podemos reiterar que o desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico que é constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura. “A partir de sua inserção num dado contexto cultural², de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana” (REGO, 2011, p. 55).

A inserção no contexto social e cultural possibilita “o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, [...] significa reconhecer-nos e com os outros [...] o direito de dizer a sua palavra” (FREIRE, 2005, p. 17).

Entre os múltiplos referenciais o direito à palavra, o direito à expressão de ideias, opiniões, visões sobre e sob o mundo, estão ligadas a direito de viver a sua cultura, já que,

[...] cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores. (FREIRE, 1993, p. 76).

Portanto, neste processo de constituição humana, eminentemente coletivo e concomitantemente individual, requer que não percamos de vista quem é o sujeito que tem voz e vez na cultura e na história, do seu “eu”. A constatação em destaque assume o

² Rego (2011) aponta os estudos de Oliveira para destacar que a cultura não pode ser pensada como algo pronto e estático em que o sujeito se submete a ela, mas como em constante movimento sendo criada e recriada a partir de conceitos, informações e significados.

desafio de tecer suas lembranças, sua humanização, seu protagonismo numa história que é sua e ao mesmo tempo é também de toda a raça humana.

Partindo da premissa que somos seres inacabados, inconclusos e necessitamos da educação e do outro para constituirmos nossa história, procuraremos neste espaço delimitar a trajetória pessoal, entrelaçando às lembranças e as pessoas que constituíram o humano que aqui se apresenta.

Sarmiento (2013, p. 238) chama atenção quando registra de que ao falar sobre uma história ou situação “[...] o narrador põe em evidência o modo como mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os contextos que habita”. Essa é a minha história.

Nasci em uma pequena comunidade do interior, de um município interiorano. Sou filha de um casal humilde, honesto e trabalhador. Minha mãe dona Cleci, cultivou o sonho de ser professora por muitos anos, porém devido as dificuldades típicas da época, suas oportunidades de formação acadêmica, apenas vieram por meio do MOBREAL³. Essa experiência, contada reiterada vezes de alguma forma, influenciou a minha escolha profissional e a escolha de minhas duas irmãs. As três tornaram-se professoras, seguiram o desejo acalentado pela mãe. Nesta perspectiva, Junges, (2005) faz seu destaque e corrobora com minha trajetória formativa.

A constituição e autonomia profissional de cada professor está diretamente relacionada a sua história de vida, ou seja, às relações sociais que estabelece, às oportunidades vivenciadas e ao modo como as internaliza ao longo dessa trajetória. Sob esta perspectiva, importa conhecer quem é o professor: sua origem sociocultural, suas crenças, sua formação, sua escolarização, no sentido de captar elementos que permitam compreender melhor como esse profissional se constitui e conquista uma autonomia em sua trajetória de vida (JUNGES, 2005, p. 9).

³ O Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização - criado em 1967 (embora só tenha iniciado suas atividades em 1969) e funcionando com uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação, reedita uma campanha em âmbito nacional conclamando a população a fazer a sua parte - “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. O Mobral surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Os métodos e o material didático propostos pelo Mobral assemelhavam-se aparentemente aos elaborados no interior dos movimentos de educação e cultura popular, pois também partiam de palavras-chave, retiradas da realidade do alfabetizando adulto para, então, ensinar os padrões silábicos da língua portuguesa. No entanto, as semelhanças eram apenas superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado: as mensagens reforçavam a necessidade do esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do país. Além disso, era um material padronizado, utilizado indistintamente em todo o Brasil. (Soares e Galvão, 2011, p. 270)

Sou a primogênita. Nasci numa manhã agradável, porque se assim não o fosse, não seria o ser privilegiado e feliz que sou! Posso assegurar que minha trajetória de vida não é diferente da maioria das pessoas nascidas e criadas no campo, mas em meio a tantas histórias, minha constituição humana é única e original, pois circunscreve o humano que sou! Cresci em meio a uma natureza exuberante, com rios de água pura e cristalina banhava-me no riacho perto de casa, sem nenhuma preocupação com a poluição e a impureza das águas. Local esse, que atualmente em consequência da poluição ambiental, causada pela erosão, desmatamento, criação de animais, transformou-se num córrego, com águas contaminadas marcadas pelas impurezas.

Meus pais não eram donos de uma pequena propriedade onde plantavam e colhiam nosso sustento, realidade típicas de famílias interioranas. Morávamos numa pequena comunidade denominada Linha Alvorada, interior deste mesmo município. Com muito trabalho e esforço, meus pais conseguiram ampliar seu sonho de ter uma propriedade maior. E em razão deste esforço adquiriram uma nova propriedade em uma comunidade também no interior de um município vizinho, Presidente Castello Branco, também localizado na região meio oeste de Santa Catarina. Por ser comunidade interiorana, mais distante da citada anteriormente, isso impactou de certa forma num “isolamento” cultural de acesso a meios e recursos formativos típicos da época. A necessidade de estarmos mais próximo dos nossos familiares paternos e maternos, fez com que nos mudássemos, agora em uma comunidade, denominada Lajeado das Pombas no município de Concórdia (SC). Esta comunidade era próxima à comunidade onde residiam meus avôs maternos e tios, bem como meus avôs paternos. Estarmos próximos dos nossos familiares impactou substancialmente na nossa vida.

Desde cedo aprendi que o trabalho colaborativo faz toda a diferença na vida e nas possibilidades que constituem uma família. Embora pequena ajudava com as condições possíveis nas tarefas de alimentação dos animais e no cuidado com a limpeza estética da propriedade. Ao mesmo tempo que ajudava brincava com os que eram nossos objetos relacionais.

Á sombra do pé de laranjeira, aprendi a observar os galhos, os espinhos, as frutas. A cada queda, a cada choro em consequência destas, criei vivenciei histórias reais e de fantasmas, como se tudo fosse real. Sua sombra acolhedora, seus frutos saborosos, marcaram minha vida real e imaginária.

No ano que completei sete anos, 1989, iniciei minha jornada no fantástico mundo da escrita e da leitura. Nas escolas do campo, não tínhamos a oportunidade de

vivenciarmos as práticas de socialização e iniciação ao mundo da magia típicas da educação infantil, em razão meu primeiro contato com a escola foi na 1ª série do Ensino Fundamental, hoje 1º ano. Lembro com muito carinho de minha professora das primeiras séries a Dona Nelsi. Era uma pessoa formidável, carinhosa, sábia e competente. Tinha um jeito incontestável de “mãe das letras”.

A escola, meu primeiro mundo encantado, era localizada na comunidade onde residíamos, e recebia o nome de Escola Isolada Municipal Miguel Dalla Costa. A nomenclatura de escola isolada, dava-se, por estar em local de difícil acesso, distante da cidade, também era multisseriada⁴. O termo multisseriada é porque na mesma sala, estavam normalmente quatro turmas, sob a regência de uma única professora. Seu desafio era ensinar as diferentes turmas, normalmente separadas em fileiras. O processo de ensino aprendizagem dava-se de acordo com as condições possíveis da professora, porém algo se diferenciava, todos ajudavam a todos, os maiores ajudavam os menores, aprendíamos a ler e escrever sob a mediação da professora e na interação com os colegas. Dividíamos com a professora os fazeres necessários para o andamento da rotina escolar: merenda, limpeza, organização dos arredores da escola, limpávamos o pátio e servíamos o lanche, sempre em ajuda mútua.

Ao concluir a quarta série, precisei sair da pequena comunidade e deslocar-me diariamente de ônibus até um bairro da cidade para frequentar a então 5ª série. A escola que frequentei era uma Escola de Educação Básica denominada Professor Mansueto Boff. De uma pequena escola do campo, localizada no campo, passei a frequentar uma escola urbana com aproximadamente 600 alunos, cuja realidade diferenciava-se substancialmente da que havia vivido até então, no que se refere a dimensão da amplitude física, relacional e de vivência do cuidado com a individualidade e a coletividade.

Quero fazer um destaque especial à prática da unidocência da escola multisseriada; um professor que atendia diferentes séries e que se desdobrava em cuidados com cada uma das crianças, com os seus pais, com o cuidado estético e de organização da escola, da gestão documental, da atenção às peculiaridades da pequena comunidade que constituía e referenciava a escola. Entre os múltiplos aprendizados a lembrança de alguns professores marcadas como se fossem tatuagens, nunca se apagarão. Entre elas destaco a imagem e a presença do professor Mauro, e seus sábios

⁴ A classe multisseriada constituísse pela característica de multissérie; reunir diferentes séries/anos em uma única sala de aula com a regência de somente um professor (JANATA e ANHAIA, 2015).

conselhos; da professora Ivana, pela calma quase inabalável; a doçura da professora Elaine explicando muitas vezes o mesmo cálculo matemático que se apresentava como se fosse um “bicho de sete cabeças”; do sorriso “arrancado” da professora Sandra, dado seu jeito sério e competente no fazer o que fazia: ensinar! Não há como não dizer: todos, cada um a seu modo foram especiais! Há sobremaneira, os que deixam suas marcas pelo ser e pelo fazer, na e pela paciência, no carisma e amizade. Seguramente não foi tão natural assim, situarmos todos esses adjetivos em todos os professores, dadas as diferenças no modo de ser e de fazer-se docente. Com certeza, cada um, cada uma, são e serão fontes de inspiração na caminhada constituição.

Passadas as duas etapas, ímpares citadas, os anos iniciais e finais, no ano de 1996 conclui a oitava série e no ano posterior, deveria iniciar meus estudos novamente em outra Unidade Escolar, na qual estudava não havia a oferta do “segundo grau”. Minha mãe insistiu bravamente com meu pai para matricular-me no “segundo grau” em outra unidade escolar. Meu pai, movido pelo conhecimento da vida, resistiu, mas fora convencido pela insistência da minha mãe, que não queria que interrompêssemos o estudo.

A matrícula no segundo grau, colocou-me diante de outros desafios, a necessidade de trabalhar para manter-me na cidade, mediada pela tutela dos pais. Meu primeiro acesso a atividade profissional como aprendiz, foi como estagiária, junto à Prefeitura Municipal de Concórdia (SC). Atuei como auxiliar em um Centro de Bem Estar Social - CEBES⁵, no qual tive os primeiros contatos de proximidade com as prerrogativas da docência. As atividades que realizava eram de planejamento e desenvolvimento de ações de “reforço escolar”, para os alunos que frequentavam a Unidade. Não era, mas os alunos que ali estavam vinculados me chamavam de “profe”! Este chamamento me enchia de orgulho, soava como uma música para os meus ouvidos.

Nesta perspectiva acolho e reifico o que dizia Paulo Freire, (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador”, pelo contrário, nos constituímos educadores. Fontana (1997, p. 47), também dá guarida a esta afirmação, quando evidencia que o sujeito professor vai se constituindo “na heterogeneidade das

⁵ CEBES- Centro Educacional do Bem Estar Social – Unidade Educativa e Assistencialista mantida pelo Poder Público Municipal. Objetivava atender alunos em situação de vulnerabilidade social, no contra turno do período escolar.

situações vividas na experiência cotidiana, através de práticas que expressaram interesses, vontades, valores, sentimentos diversos”.

Aqui reitero minha gratidão pelas oportunidades e vivências como estagiária. As diferentes oportunidades que ali me foram oferecidas, permitiram que em 2001, assumisse meu primeiro exercício profissional, agora como professora alfabetizadora, recém-formada em Curso de Magistério. Retornei as origens! Me constitui enquanto estudante na escola do campo e nela retorno para atuar, para iniciar a carreira docente, como professora da escola do campo, a escola multisseriada, até então denominada escola isolada⁶. Como aluna parecia ser tão fácil a vida e o exercício profissional, no entanto foi altamente desafiador, ser professora da escola multisseriada. Assumi carga horária de quarenta (40) horas atuando em duas unidades escolares: na Linha Lageano e na Linha Periquito, ambas as escolas levavam o nome de suas respectivas comunidades, localizavam-se no interior do município de Concórdia (SC) e estavam vinculadas a rede municipal. A atuação nestes espaços, implicou em residir na casa de pais de estudantes destas unidades escolares, dadas as dificuldades de deslocamento da época.

Entre os múltiplos desafios, o principal deles, na minha avaliação está/estava na distribuição do tempo escolar entre as quatro turmas multisseriadas, de modo que todos os alunos pudessem aprender e que os conhecimentos necessários fossem garantidos/trabalhados. Aliado ao esforço professoral, nesta realidade destaca-se o fato de crianças com diferentes experiências e aprendizagens encontrarem-se juntas no mesmo espaço o que contribui significativamente para a ampliação, superação e construção de conceitos facilitados pela interação entre esses sujeitos. Os desafios cotidianos da prática educativa, como professora da educação no campo e para o campo neste período, me induziram a necessidade de formação superior na área.

Através da possibilidade de Educação a Distância, disponibilizada pela UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina, consegui ingressar no curso superior em Pedagogia. Foram anos, que exigiram muita dedicação e disciplina intelectual, pois estava imersa em dois movimentos significativos; a atuação profissional e a formação superior. As particularidades da educação à distância fizeram com que perseverasse e me disciplinasse na constituição de hábitos de estudo. Paralelamente aos quatro anos que frequentei a faculdade de Pedagogia, casei-me. Nesta relação constitui

⁶ No ano de 2004 houve a troca de nomenclatura, as escolas multisseriadas, chamadas de escolas “isolada(s)” passaram a ser denominadas “escolas do campo”. Esta mudança de denominação deu-se a partir da I Conferência Municipal das Escolas do Campo - COMEC, homologada posteriormente pelo decreto Lei Nº 3.699, de 14 de dezembro de 2005

companheirismo, coragem e perseverança. Em 21 de dezembro de 2003, me tornei mãe da nossa primogênita: Emille. O exercício profissional, o exercício acadêmico e a vivência da maternidade, protagonizaram a formação e o fortalecimento de uma mulher capaz de dar o seu melhor em tudo o que fez e faz, em parceria com o esposo e agora pai. Juntos acreditamos nestas possibilidades e neste movimento constitutivo de ser um humano que se humaniza constantemente.

Em 2005, através do concurso público municipal, iniciei meus trabalhos como professora efetiva em Escolas Básicas Municipais - EBM. Entre as características que diferenciam as escolas do campo e as escolas básicas municipais, está o agrupamento, o processo de seriação dos alunos, a aproximação etária, as condições de trabalho, as relações coletivas, dentre outras peculiaridades. Atuei paralelamente na Escola do Campo e na EBM, até o ano de 2009, quando nasceu nossa segunda filha: Natali. O aumento da responsabilidade como mãe, as dificuldades de deslocamento implicaram em abdicar da atuação em escolas do campo. Porém meu desejo e cuidado com esta modalidade de ensino e seus processos educativo/formativos, permaneceram latentes em meus compromissos.

Mesmo estando profissionalmente um pouco distante destas unidades, cultivei o desejo de poder voltar às origens e ampliar meus estudos em torno desta modalidade de ensino, que atualmente, tem sido vista a partir de muitas discussões e tensionamentos em âmbito nacional, dada a evasão/êxodo dos moradores do campo. O baixo número de moradores no campo, tem implicado na redução do número de alunos no campo, a cada ano. Isso leva ao fechamento de unidades escolares em todos os municípios do país, sob o argumento da economia, do fluxo das informações, da retração financeira, dentre outros.

Destarte, quando decidimos fazer parte da educação, inconscientemente sabemos dos desafios que virão pela frente. De certa forma, optamos por esta profissão exatamente por entendermos que estamos em constante formação, pelas evoluções das tecnologias, descobertas da ciência, experimentos da medicina, entre tantas outras transformações geradas pelo homem.

De fato, algo aguça nosso ser neste processo de desenvolvimento humano, despertando nossa curiosidade de saber, pela nossa incompletude nos desafiamos a percorrer caminhos possíveis e construir outros trajetos, em busca de conhecimento.

Junges (2005, p. 27) salienta, ao dar destaque a tarefa de educar/ensinar, clamando pela fundamentação da práxis pedagógica na,

[...] reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação refere-se à análise que o professor faz posteriormente a sua ação. O professor distancia-se de sua ação e avalia minuciosamente e criticamente as características e efeitos de sua própria prática, percebendo as ações que deve reformular ou permanecer. O saber produzido a partir da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação exige o uso de uma explicação, de uma descrição.

As vivências elencadas, embora iniciais, foram me chamando à novos desafios. Entre eles vislumbrei a gestão escolar, como um projeto profissional e pessoal, por nela perceber outras possibilidades. Em 2011 concorri à uma vaga como Gestora Educacional da EBM Romeu de Sisti. Fui eleita, assumi os trabalhos decorrentes da gestão durante os anos de 2012, 2013 e 2014. Em 2014, fui reconduzida ao cargo por meio de reeleição.

Esta oportunidade me propiciou um período muito intenso de escuta ao outro. Ouvir o *outro*, entender o que ele pensa, situar-se no lugar de onde o *outro* fala e ou está falando, evidencia possibilidades e incursões formativas impensadas sem a experiência oportunizada. Os destaques efetuados, subsidiam/subsidiaram minhas escolhas: a necessidade de continuar estudando, dialogando com colegas interlocutores de outras práticas e vivências, tendo em vista, ampliar meus horizontes formativos na ordem pessoal e profissional, dadas as inquietações que foram surgindo.,

Nesta perspectiva, cunha-se no ano de 2016, minha entrada no programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS. Ao tomar esta decisão, com o apoio da minha família, razão da minha luta nesta caminhada em prol da educação, abraço carinhosamente a alfabetização e o letramento na sua interface com a escola *do campo e para campo*, objetos de pesquisa neste momento, os quais me acompanharam sistematicamente no movimento formativo aqui destacado.

2. CAPÍTULO II: O OBJETO DE ESTUDO NO CENÁRIO ACADÊMICO E O PERCURSO METODOLÓGICO

Sustentando a pertinência deste estudo, buscamos aporte em pesquisas, estudos e reflexões que vem circunscrevendo esta caminhada no decorrer dos últimos anos na educação brasileira particularmente.

Nesta seção apresentamos o conjunto de produções científicas elaboradas no campo educacional, ampliando enfaticamente sua justificativa e relevância, oriundas da revisão de literatura⁷, tendo como referência as bases de dados⁸ SciELO⁹, Plataforma SUCUPIRA¹⁰, ANPED¹¹ e CAPES¹². Inicialmente foram usados para essa busca os descritores “educação do campo”, “alfabetização” e “letramento”, unidos pelo operador booleano (AND). Porém nas buscas realizadas nas bases de dados citadas, utilizando os três descritores, o número de produções encontradas foi pouco expressivo ou nulo. Desta forma foi suprimido o descritor “letramento”, permanecendo as buscas com os descritores “educação do campo” e “alfabetização” que nos possibilitou encontrar maior número de pesquisas e artigos científicos, apresentados a seguir.

Para melhor visualização das produções científicas abordadas, elaboramos o quadro de informações a seguir apresentando-as.

Quadro 1: Produções, Tipos, Base de Dados e Ano.

⁷ O recorte temporal delimitado, para análise das publicações, foi dos últimos cinco anos, portanto de 2013 até 2017. Este recorte deu-se por entendermos que o período de cinco anos reflete um bom contexto de produções, além de ser um espaço temporal possível de análise previsto pelo Mestrado.

⁸ As bases de dados definiram-se pela amplitude de suas publicações e por manterem certa regularidade de atualização em seus dados.

⁹ SciELO - Scientific Electronic Library Online. Biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

¹⁰ SUCUPIRA - É uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

¹¹ ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹² CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DA PESQUISA	BASE	ANO
Educação do Campo e política Educacional Brasileira: aproximações e distanciamento na realidade local	Artigo	CAPES	2014
Análise do Livro Didático para a Educação do Campo da coleção Girassol: letramento e alfabetização.	dissertação	SUCUPIRA	2015
Alfabetização de crianças DO e NO campo em classes multisseriada: registros sobre práticas.	dissertação	SUCUPIRA	2015
A contribuição dos Movimentos Sociais para a efetivação da Educação do Campo: a experiência do Programa Nacional da Reforma Agrária.	Artigo	CAPES - SciELO	2016
Práticas Pedagógicas na alfabetização de uma turma multisseriada no campo.	Artigo	CAPES	2016
Práticas de alfabetização em uma turma multisseriada no contexto do PNAIC.	Artigo	CAPES	2016

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2017.

Na base de dados da CAPES, foram encontrados 13 artigos científicos, no idioma português, dos quais quatro estão diretamente relacionados a pesquisa, estando destacados no quadro acima, os demais discorrem sobre o Programa Escola Ativa, Bilinguismo e Políticas Linguísticas, Políticas Públicas e Programas Institucionais, Inserção de Geometrias Euclidianas no Currículo, Formação Matemática e Educação de Jovens e Adultos do campo.

Já na base de dados da SciELO, foi possível encontrar apenas uma produção a qual foi analisada quando das buscas na base de dados da CAPES, intitulada “A contribuição dos Movimentos Sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do programa nacional da reforma agrária” de autoria de Eloísa Dias Gonçalves, no ano de 2016. Na base de dados SUCUPIRA, foi encontrado duas dissertações. Porém na base de dados da ANPED, mesmo no uso dos dois descritores “educação do campo, alfabetização”, não foi possível encontrar nenhum trabalho relacionado.

2.1 ANÚNCIOS DAS PRODUÇÕES NACIONAIS

A partir das bases de dados consultadas foi possível encontrar seis trabalhos distintos. Vale destacar que o estudo das produções científicas que circunscrevem o tema da pesquisa explicita alguns movimentos e ocupações com o tema/problema, as

quais foram construídas *a posteriori* da leitura das mesmas e podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Foco das produções

FOCO DAS PRODUÇÕES	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Políticas Públicas de Educação do Campo	--	X	--	--	--	01
Movimentos Sociais do Campo	--	--	--	X	--	01
Alfabetização	--	--	XX	XX	--	04
TOTAL	00	01	02	03	00	06

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Pelos achados, é possível afirmar que na data das buscas as publicações relativas aos anos 2013 e 2017, não constavam nas bases pesquisadas e/ou não estavam disponíveis, razão pela qual não há registros no quadro.

Sendo assim as produções foram distribuídas conforme o foco das produções, descritos: Políticas Públicas de Educação do Campo (01); Movimentos Sociais do Campo (01) e Alfabetização (04).

Pontuamos que mesmo tratando de elementos pontuais, indiretamente, os focos das produções, *Políticas Públicas de Educação do Campo* e *Movimentos Sociais do Campo*, são relevantes para o conhecimento de modo geral da constituição de EdoC enquanto consolidação e contínua mobilização em prol desta modalidade de ensino.

Deste modo apresentamos a seguir breve descrição dos escritos encontrados, dialogando, em alguns momentos com demais autores da área, para contextualizarmos a abrangência do estudo.

2.1.1 Políticas Públicas de Educação do Campo

Falar em política educacional nos remete a compreensão de,

[...] toda e qualquer política desenvolvida para intervir nos processos formativos – e informativos – desenvolvidos em sociedade – seja na instância coletiva, seja na individual – e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica – muitas vezes de modo indireto – determinado projeto político, visando a tingir determinada sociedade (SANTOS, 2016, p.3).

Segundo Santos (2016, p. 3) toda política educacional tem características comuns, como intencionalidade, textualidade e contextualidade e tridimensionalidade, que após implantadas interagem entre si, a saber,

Intencionalidade. Esta pode ser explícita ou implícita, mas está sempre ligada ao projeto de poder que a fundamenta. Textualidade e contextualidade. Toda política educacional possui um texto, que corresponde à sua parte documental, e um contexto, que se refere às relações de poder e às condições de sua produção e formulação. Tridimensionalidade. Toda política educacional possui as dimensões administrativa, financeira e educacional/pedagógica, com ênfase diferente em cada dimensão, podendo variar de acordo com a intencionalidade e o tipo de política formulada; é impossível que seja feita sem envolver, em alguma medida, uma dessas dimensões.

Neste sentido uma das razões para se compreender as relações entre escola e sistema educativo está pautada na observância que tanto as políticas educacionais quanto as diretrizes organizacionais e curriculares “são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 39-40). Ao compreender essa intrínseca relação a alguns caminhos possíveis a seguir, como “aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular, colaborativamente, práticas formativas e inovadoras em vista de outro tipo de sujeito a ser educado, com base em uma visão sociocrítica de sociedade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 40).

As políticas públicas educacionais destinadas especificamente para o espaço do campo são elementos novos conquistados pela insistência e resistência dos Movimentos Sociais Populares.

Nos movimentos sociais, sabe-se que as políticas são formas de garantir alguma coisa para a população, pois a sociedade capitalista, [...], utiliza-se da Educação como mecanismo social e político a seu favor para se manter no poder [...]. pois o saber escolar é um ato que ocorre no cotidiano, que atua no indivíduo como verdades, valores, princípios etc, que orientam a postura social política de cada ser humano (BORGES, 2012, p. 102).

Desta forma, apresentamos a seguir a produção acadêmica vinculada a Políticas Públicas de Educação do Campo.

O artigo científico intitulado *Educação do Campo e Política Educacional Brasileira: aproximações e distanciamentos na realidade local*, da autora Lucineide Barros Medeiros, no ano de 2014, teve o objetivo de discutir a política da Educação do Campo realizada a partir da ação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA - apresentando ampla discussão entorno do PRONERA.

Nesta produção a autora realiza uma retomada histórica trazendo aspectos importantes da institucionalização da EdoC como uma política pública, evidenciando a luta dos Movimentos Sociais pela educação do campo, contraposta a política de educação rural que possui bases conservadoras, coadunando com a exploração e expropriação vivida pelo sujeito do campo. Busca situar a EdoC como promotora de transformações sociais de relação e produção, desvinculando-se da lógica capitalista que forja o favorecimento de setores dominantes, na qual a escola é colocada no papel de afirmação e reprodução do capital. Neste viés propõe compreender o sentido dialético num espaço de contradição que a educação do campo precisa assumir.

A autora apresenta a educação do campo do Estado do Piauí através do projeto do PRONERA, que possibilitou em parcerias com as Universidades, projetos de extensão envolvendo a formação de professores para a EdoC. A autora conclui que as ações com vistas à EdoC foram escassas e pouco eficientes, mas destaca a qualidade dos cursos, ponderando que esses deviam ter acontecido com maior participação dos Movimentos Sociais e com continuidade.

2.1.2 Movimentos Sociais Populares do Campo

A trajetória inicial de lutas que assinalam a história dos trabalhadores do campo, evidencia um percurso com registros escassos, em sua maioria dispersos e fragmentados (MEDEIROS, 1989), no qual o inerente itinerário “desses trabalhadores — explorados, subordinados politicamente aos grandes proprietários, excluídos dos mais elementares direitos políticos e sociais - implica na dificuldade de preservação de sua memória social” (MEDEIROS, 1989, p. 11).

Desta forma, segundo Medeiros (1989, p. 11) herdamos a imagem do homem do campo segundo a “versão construída pelos vencedores no processo histórico[...] fomos, durante muito tempo, levados a pensar o trabalhador rural como passivo, submisso, cordato, incapaz de formular seus próprios interesses e de lutar por eles”.

Contudo, os enfrentamentos e movimentos de “revolta contra determinadas situações que ameaçavam suas condições de existência ou mesmo a luta em busca de melhores condições de vida e trabalho deixaram testemunhos ao longo de nossa história” (MEDEIROS, 1989, p. 11).

A emergência dos movimentos sociais, evidenciaram a luta dos camponeses, que forjaram e cunharam seu reconhecimento perante a sociedade, como sujeitos de sua

própria história, capazes de trilhar seus caminhos de lutas, pesando politicamente na dinâmica social (MEDEIROS, 1989).

Neste sentido, os movimentos sociais expressam-se pela rechaça ao velho que inibe e oprime, e pela edificação do novo que emancipa e liberta, assim como pela proposição de ações coletivas autênticas de resistência e tenacidade contra a exclusão e a favor da inclusão social (GOHN, 2011).

Gohn (2011, p. 336, grifos nossos) pontua que os movimentos sociais “projetam em seus participantes sentimentos de *pertencimento social*. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo”. Sentimento esse que coloca o camponês, outrora excluído e desvalorizado, como sujeito ativo e fundamental na edificação de uma sociedade justa, igualitária e democrática.

Neste sentido, o artigo científico com o título *A contribuição dos Movimentos Sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do programa nacional da reforma agrária*, escrita no ano de 2016, pela autora Eloísa Dias Gonçalves, foi encontrada na base de dados da SciELO e CAPES. Teve como objetivo analisar de que forma o PRONERA contribui para a efetivação do direito à educação e para a concretização dos objetivos fundamentais da República, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, além de apontar a importância que os movimentos sociais tiveram para a formulação e manutenção desse programa.

Gonçalves (2016) faz referência a notória trajetória de marginalidade a qual a Educação do Campo viveu, evidenciando sua precariedade. Pontua que constitucionalmente a garantia de igualdade de direitos de acesso e permanência a educação para todos os cidadãos brasileiros, porém a efetivação ainda demanda de muita luta. Segundo a autora as políticas públicas constituem um campo de muita diligência, “há grande disputa para implantação de uma política em detrimento de outras. E para que uma demanda tenha sucesso é necessária muita pressão” (GONÇALVES, 2016, p. 382).

As conclusões dão conta que o PRONERA representa uma grandiosa conquista referente aos direitos da população do campo, pois possibilitou o acesso aos mais diferentes níveis de educação, contribuindo igualmente para a consolidação da reforma agrária. Nesse sentido o papel dos Movimentos Sociais são representações dos “interesses sociais legítimos e são importantes atores político-sociais. A pressão por eles exercida assegura não apenas a concretização de direitos fundamentais, mas, sobretudo, o

desenvolvimento da democracia, tão cara às sociedades modernas” (GONÇALVES, 2016, p. 386).

2.1.3 Alfabetização

A dissertação de título *Análise do livro didático para Educação do Campo da Coleção Girassol: letramento e alfabetização*, de autoria de Paulina Barbosa de Sousa, escrita em 2015, tendo como objetivos, analisar se a proposta de Alfabetização e Letramento da Coleção Girassol; conceituar alfabetização e letramento; diferenciar métodos de metodologias de alfabetização, e analisar como são propostas as atividades do Livro Didático- LD, observando se estão voltadas para os métodos ou metodologias de alfabetização.

Nas conclusões possibilitadas pela análise do LD, a autora afirma que o material é “predominantemente adepto ao método analítico de alfabetização. As atividades propostas possuem, em sua maioria, a mesma característica: de uma leitura trabalha uma palavra e dentro dessa palavra trabalha-se o grupo silábico” (SOUZA, 2015, p. 63). Aponta também que “a alfabetização é tratada separadamente do letramento, apesar de haver aproximação no título do LD” (SOUZA, 2015, p. 63).

O artigo científico de título *Práticas de Alfabetização em uma turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*, de autoria de Carolina Figueiredo de Sá e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, escrita em 2016, tem por objetivo analisar as práticas de alfabetização em uma turma multisseriada do campo realizadas por uma professora participante do PNAIC. A pesquisa realizou-se em uma escola multisseriada localizada no espaço rural de um município do agreste pernambucano.

O artigo é resultado da investigação de mestrado, no qual foram realizadas observações em uma sala de aula multisseriada no intuito de perceber como o sistema de escrita alfabética – SEA – é concebido e trabalhado pela professora antes, durante e após a participação desta na formação continuada do PNAIC.

As conclusões pressupõem uma abordagem de caráter mais tradicional, mas também explicita a preocupação com o SEA pela professora e o uso mais significativo de diferentes tipologias textuais, jogos de alfabetização e sequências didáticas após a participação do PNAIC.

A produção científica de título *Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: registros sobre práticas*, de autoria de Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa, no ano de 2015, objetivou investigar as práticas alfabetizadoras que acontecem no âmbito da educação do campo, em classes multisseriadas. A pesquisa foi realizada em escolas multisseriadas situadas na zona rural do município de Teresina.

Nesta pesquisa a autora faz uma retomada histórica da educação do campo, salientando aspectos que considera importantes para a construção de sua pesquisa, demonstrando a luta pela educação do campo. No decorrer de seus registros esclarece a abrangência da nomenclatura DO campo, argumentando sobre a necessidade da “compreensão de campo enquanto espaço de vida e produção dos sujeitos que lá residem, portanto, implica em reconhecer o pensamento e as compreensões [...] que discutem o campo como território, espaço onde ocorrem todas as dimensões da existência humana” (COSTA, 2015, p. 36).

A pesquisa reflete aspectos importantes da educação do campo e não da educação para o campo, salientando a necessidade de uma proposta de educação diferenciada da que é ofertada nas escolas urbanas superando, a noção de campo como mero espaço geográfico compreendendo os direitos sociais, bem como as necessidades culturais e de formação integral dos alunos neste contexto (COSTA, 2015).

Sintetiza-se desta compreensão que “ensinar a ler e escrever é tarefa de uma educação que respeita e valoriza a cultura dos estudantes, portanto alfabetizar em classes multisseriadas pressupõe que o professor alfabetizador reconheça a identidade dos alfabetizandos” (COSTA, 2015, p. 45).

Segundo essas afirmações, embora ocorra esforços contínuos de alfabetizar num contexto de letramento “não há vinculação entre o momento alfabetizador e o contexto sociocultural vivido pelos alunos, embora sejam utilizados diferentes gêneros textuais” (COSTA, 2015, p. 90). Concluindo dessa forma que “os dados indicam que para alfabetizar em classes multisseriadas é preciso considerar o cotidiano e o espaço vivido como referências concretas para o desenvolvimento do processo de alfabetização” (COSTA, 2015, p. 90). As conclusões apontam ainda para o predomínio da “concepção de alfabetização articulada ao letramento, embora não seja incluído os saberes do campo no processo de construção da leitura e da escrita” (COSTA, 2015, p. 90).

O artigo científico de título *Práticas Pedagógicas na alfabetização de uma turma multisseriada no campo*, escrita por Rosilda Ribeiro Chagas e Jaqueline Pasuch, no ano de 2016, é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido

no Curso de Pedagogia para os Educadores do Campo, objetivou analisar as práticas pedagógicas de alfabetização numa turma multisseriada do campo, no município de Nova Canaã do Norte. A pesquisa se desenvolveu, na sala de aula de atuação da estudante como professora, tendo como sujeitos centrais da pesquisa um grupo de 06 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. A questão que norteou a pesquisa buscou compreender as práticas pedagógicas no processo de alfabetização, na especificidade de uma turma multisseriada.

Segundo pesquisa das autoras, as turmas multisseriadas têm sido empregadas geralmente no meio rural, espaço onde muitas vezes há poucos estudantes, na qual encontram-se na mesma sala de aula alunos com diferentes idades e diferentes etapas de escolaridade” (CHAGAS; PASUCH, 2016).

Os estudos realizados apontam que por muito tempo a educação das escolas do campo seguiu os mesmos modelos da educação ofertada no meio urbano, sendo necessário articular na proposta da escola do campo o fortalecimento das identidades dos sujeitos que ali vivem.

As conclusões dão conta da realidade das escolas do campo, colocando como “imprescindível a formulação de políticas públicas para a educação que atendam às necessidades locais, obedecendo a especificidade dos sujeitos do campo, garantindo o direito universal à educação de qualidade para todas as crianças do campo” (CHAGAS; PASUCH, 2016, p. 1601). As autoras também realizam denúncia de ilegalidade quanto à vinculação da Educação Infantil em mesma sala de aula nos espaços rurais.

Pelos trabalhos científicos apresentados podemos perceber, em suma, o longo caminho percorrido pela EdoC, destacando este espaço como promotor da universalização da educação. Suas conquistas foram constituindo-se no campo de lutas e resistências, em especial, pelo papel protagonizante dos Movimentos Sociais, que representam a perseverança do campo frente a sociedade.

Pela análise dos achados da pesquisa podemos constatar como a perspectiva de EdoC ampliou suas discussões e alcançou maior visibilidade no cenário educacional, porém muitas questões ainda são pertinentes, em especial no tocante a concepção de alfabetização e letramento que perpassa o trabalho pedagógico das escolas do campo. Na busca por contribuir nesta discussão, expomos a seguir os caminhos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Os percursos metodológicos da pesquisa levam em apreciação a abordagem metodológica da investigação. Sendo que o referido estudo se configura pela pesquisa qualitativa, documental, onde a análise dos cadernos será realizada através da análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), e bibliográfica para compreendermos conceitos fundamentais sobre alfabetização, letramento e educação do campo.

Neste sentido,

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDAN, 2009, p.6).

Ainda ao referirmo-nos à abordagem qualitativa, Godoy (1995, p.21) destaca que,

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial.

Segundo a autora esses documentos são históricos e as informações contidas permanecem as mesmas durante longos períodos. Por isso podem ser conceituados como um manancial de informações históricas, levando-se em consideração seu contexto histórico, cultural e social que o circundaram e que o promoveram.

2.3 CAMPO DE ESTUDO.

Nesta seção nossos esforços concentraram-se em apresentar o município, onde desenvolve-se a pesquisa, destacando aspectos históricos que influenciaram sua estruturação, aspectos culturais, sociais e econômicos, situando Concórdia no território geográfico nacional.

Busca também apresentar a Educação do Campo, sua constituição, metas e proposta, para vislumbrarmos características e peculiaridades desta modalidade de ensino neste município.

2.3.1 Aspectos Históricos

Até meados do século XVIII, as terras do oeste catarinense, como a maior parte do território brasileiro, eram habitadas por índios tupis-guaranis, que aos poucos foram desaparecendo da região (CONCÓRDIA, 2005). Esta região, foi marcada por muitas disputas territoriais que afastaram e dizimaram o povo indígena.

Segundo Paim (2006, p. 125), as disputas territoriais inicialmente, foram entre Portugal e Espanha, após, entre Brasil e Argentina e depois a disputa ocorreu entre Paraná e Santa Catarina, “quando só então se definiu que o território pertencia ao estado de Santa Catarina. Para manter o território conquistado do Paraná era preciso “povoá-lo”, para tanto, investiu-se num intenso processo de colonização”.

De fato, o território oeste de Santa Catarina demorou a ser colonizado. As pesquisas de Vendramini (2004), apontam que as terras do oeste catarinense foram as últimas a serem colonizadas, ocorrendo principalmente com a chegada de,

[...] muitos trabalhadores vindos de outras regiões em busca de terra, além dos chamados “caboclos” que trabalham para as empresas colonizadoras em troca de pequenos pedaços de terra em meio ao mato, para a “limpeza” das áreas para a agricultura, para fazer campos para pastagens e, especialmente, para a exploração de madeira. A Constituição de 1891 outorga aos estados a administração das terras denominadas “devolutas”. A ideia de que a região é um “grande vazio demográfico” prevalece, despertando a cobiça entre os dirigentes, facilitando a distribuição de títulos de propriedade para uns poucos privilegiados (VENDRAMINI, 2004, p. 148-149).

Um dos fatores preponderantes para a colonização do Alto Uruguai Catarinense ocorreu a partir da construção da estrada de ferro, pela empresa Brazil Railway Company que pretendia ligar o estado de São Paulo ao Rio Grande do Sul (FERREIRA, 1992).

Segundo Bavaresco, Franzem e Franzem (2013, p. 89), a ocupação das terras,

[...] do oeste catarinense está diretamente ligada a construção da estrada de ferro que ligava o Estado de São Paulo ao Rio Grande do Sul. Oficialmente a empresa responsável pela construção, a norteamericana Railway Company, recebeu uma faixa de 15 quilômetros nas duas margens da ferrovia. No entanto, a empresa apossou-se de praticamente todo o território do Oeste

catarinense, vendendo as terras para empresas colonizadoras e explorando a atividade madeireira. Após o término da construção da ferrovia a empresa despediu milhares de trabalhadores, sendo que a maioria deles acabou fixando residência na região, vivendo como posseiros em terras devolutas.

Todavia, os desdobramentos ocasionados pela construção da ferrovia não se deram de forma pacífica, sendo inevitável os choques de culturas e principalmente as disputas de terras. Segundo o historiador Milton Amador (2009, p. 499), o início do século XX,

[...] entre 1912 e 1916, na área então disputada pelos estados do Paraná e Santa Catarina, denominada região do Contestado, uma luta camponesa pela posse da terra levou às armas cerca de 20 mil pessoas, gerando um dos maiores conflitos, sociais da história do país. Os caboclos, população que habitava a região se revoltou contra os governos estaduais, que promoviam a concentração da terra em benefício dos grandes fazendeiros. Também a revolta ocorreu contra o governo federal, que concedeu uma extensa área de terra à empresa norte-americana – Brazil Railway Company - responsável pela construção do trecho da Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande, que ligava o sul com o sudeste do Brasil.

A Guerra do Contestado, foi um acontecimento histórico¹³ ocorrido na região do meio oeste de Santa Catarina, que envolveu os estados do Paraná e Santa Catarina pela disputa de território. Como toda disputa, foi cercada de questões sociais, religiosas, políticas, econômicas e territoriais. Com o término da disputa territorial, ocorre a criação dos primeiros municípios.

Em 1917 é fundado o município de Cruzeiro (atual Joaçaba), da qual Concórdia era território integrante. Segundo Paim (2006) mesmo com a emancipação político-administrativa de Cruzeiro, as terras da Região Oeste de Santa Catarina continuavam sendo consideradas “‘despovoada’, pois os indígenas e caboclos¹⁴, por possuírem modos de vida diferente, não produzir excedentes para comercialização, e não possuir títulos de propriedade, eram desconsiderados pelas autoridades” (PAIM, 2006, p. 125, grifos do original).

¹³ Depois de muitas mortes, inclusive de líderes, como o monge José Maria e o coronel João Gualberto Gomes de Sá Filho, a contestação das terras entre Paraná e Santa Catarina foi finalizada através da assinatura do Acordo do Contestado em 20 de outubro de 1916 (CONCÓRDIA, 2005).

Caboclo era a denominação para os “habitantes do oeste catarinense, sudoeste do Paraná e norte do Rio Grande do Sul. São povos oriundos da miscigenação entre índios e bandeirantes paulistas” (PAIM, 2006, p. 125).

Neste sentido, segundo Rodrigues e Neumann (2015, p. 3) o caboclo “pode ser caracterizado, ainda que de forma bem genérica, como um homem interiorano intimamente relacionado à natureza de seu habitat, de pele parda, devoto e dotado de saberes e práticas passadas de geração para geração”.

A partir destes desdobramentos, ocorreu o incentivo para a vinda de migrantes para a região oeste do estado de Santa Catarina, os quais ficaram conhecidos como colonos. Rodrigues e Neumann (2015, p. 4), registram que se define por colono aquele,

[...] membro de uma colônia: pequeno proprietário agrícola que recebe, arrenda ou adquire pequenos lotes para desenvolver diferentes tipos de produção agrícola. Contudo, este está diferenciado de colonizador, embora haja nítida confusão sobre os dois. Márcia Motta (2005) esclarece que colono seria aquele ligado diretamente com a terra e suas lidas, ao passo que colonizador seria o proprietário de grandes extensões de terras, responsável por lotear e comercializar as mesmas. No caso da região em destaque, colonizador seria o próprio poder público estadual catarinense e companhias colonizadoras seriam as responsáveis por comercializar e promover a colonização das terras.

Paim (2006, p. 126) destaca que “com a vinda dos colonos, estabeleceu-se um sistema produtivo calcado na pequena propriedade, com predomínio da mão-de-obra familiar e de cultivos diversos para comercialização”. De fato, uma das características essenciais na colonização “foi a implantação do regime de pequenas propriedades, [...], atraindo grandes levas de colonos de origem germânica e italiana, vindos do Rio Grande do Sul, que se dedicaram à agricultura e à criação de suínos (CONCÓRDIA, 2015, p. 7).

Esses colonos são oriundos principalmente do Rio Grande do Sul, onde as terras pedregosas dificultavam o plantio. Nesse contexto, é sentido a necessidade de criação de novos municípios, dentre eles Queimados, atual Concórdia.

2.3.2 De Queimados a Concórdia

Eram poucos moradores na região dos Queimados, (nome do rio que atravessa o município). As moradias eram basicamente ranchos de tábuas rústicas, construídas com precariedade pelos caboclos, destacando-se Eusébio e João Cirilo Nery (CONCÓRDIA, 2005). Concórdia era chamada de Queimados, devido a clareira aberta pelas queimadas

feitas pelos caboclos da região próxima do riacho. Porém este nome não era bem visto pela população, pois exercia,

[...] uma força psicológica negativa muito forte sobre os moradores, devido às lendas contadas na região. Contavam que o nome havia sido dado devido ao rio, que cortava a vila, funcionar como depósito de caboclos mortos que eram queimados antes de serem jogados em suas águas. Para outros, eram os cadáveres de caboclos abandonados, sem família, após lutas entre grupos rivais e queimados vivos (CONCÓRDIA, 2015, p. 8).

Com o acordo entre o estado do Paraná e Santa Catarina, após o fim da Guerra do Contestado, as terras deveriam ser demarcadas e a escritura de suas posses registradas. Esta mediada pretendia “‘povoar’ o Oeste e garantir a posse das terras” (PAIM, 2006, p. 125). Ainda, de acordo com Paim (2006, p. 126), “os beneficiados com as concessões montaram empresas colonizadoras para comercializar as terras. As empresas colonizadoras criaram mecanismos para divulgação e comercialização das terras”.

Segundo os estudos de Ferreira (1992), a empresa responsável pela colonização das terras, na qual se encontrava Queimados, foi a Brasil Development and Colonization Company. Victor Kurudz, oriundo de Curitiba, era funcionário da empresa, contratado como agrimensor, na medição das terras. Foi designado para instalar a vila (de Concórdia), tendo escolhido, a princípio Fragosos, lugar plano e bonito, segundo ele. No entanto, quando a empresa colonizadora, vendeu as terras para a Companhia Mosele, em 1952, houve a decisão de formar a vila na região dos “Queimados”, por ser mais próximo ao acesso de Marcelino Ramos e Volta Grande.

Eusébio, era o caboclo posseiro das terras próximas ao Rio dos Queimados, e não concordava com a demarcação, pois alegava já serem elas de sua propriedade.

Este impasse, obrigou o representante da empresa colonizadora, Victor Kurudz, a atuar como mediador na negociação, com objetivo de convencer o caboclo Eusébio para a demarcação. Para a efetivação da demarcação, o agrimensor foi até a tapera do caboclo com José Fabrício das Neves, e após a conversa, Eusébio decidiu colaborar na medição e demarcação (CONCÓRDIA, 2005).

Segundo registro de depoimentos coletados por Ferreira (1992), esta negociação ocorrida em 1923, colaborou na origem do nome do município, pois, durante o encontro teria sido proferida a seguinte frase: "diante do que acabamos de combinar, do que acabamos de concordar, este lugar passa a ter o nome de **Concórdia**" (FERREIRA,

1992, p. 66, grifos nossos). Firmado este acordo de paz, apenas o nome do riacho que cortava a vila manteve a denominação de Queimados (CONCÓRDIA, 2015, p. 8)

Desta maneira as terras outrora conhecidas como Queimados, passam a ser chamadas de Concórdia. Segundo a Lei Municipal nº 82, de 11 de agosto de 1927, a Colônia Concórdia foi elevada à categoria de Distrito, em solenidade ocorrida do dia 25 de setembro deste mesmo ano (CONCÓRDIA, 2005). Por meio do Decreto nº 635, de 12 de julho de 1934, Concórdia passa de distrito à Município, e emancipado nas solenidades do dia 29 de julho do mesmo ano (CONCÓRDIA, 2005).

Atualmente, segundo dados do IBGE 2010, o município possui 68.621 habitantes, sendo que 13.756 encontram-se na área rural e 54.865 na área urbana. É um município onde permanece o predomínio do trabalho na pequena propriedade, em especial a criação de aves, suíno e alimentos (CONCÓRDIA, 2015).

Sobre esta característica, segundo Ferreira (1992, p. 61), a

[...] pequena propriedade foi alavanca para o desenvolvimento do Município de Concórdia, os colonos, cultivavam inicialmente produtos como milho, trigo, feijão, fumo, mandioca e batata. A companhia Mosele, [...] distribuiu aos agricultores mudas de vinhas, ovos de aves de raça e reprodutores de suínos, sendo que deste último se obteve muito sucesso, chegando ao final da década de 30, a mais de cem mil cabeças.

Como já destacado devido à característica da pequena propriedade, no meio rural há o predomínio das “agroindústrias familiares, o pequeno agricultor e o sistema denominado Integração – granjas que abastecem o setor, em parceria com grandes agroindústrias” (CONCÓRDIA, 2015, p. 9). Por meio de Cooperativas de Produção e Consumo, centraliza o recebimento da produção agrícola da região. Pode-se destacar a liderança na produção de suínos e aves, contando também com a maior bacia leiteira do Estado (CONCÓRDIA, 2015).

O comércio e o transporte se destacam na economia urbana, tanto a educação Técnica e superior como a saúde possuem atividade expressiva e qualificada, o que conferiram a Concórdia um Índice de desenvolvimento Humano – IDH de 0,849, colocando o município na 32ª posição no território nacional e em 11ª posição no Estado, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD 2002 (CONCÓRDIA, 2015).

O município de Concórdia, localiza-se na região oeste de Santa Catarina, “na mesorregião da Grande Fronteira Mercosul, microrregião do Alto Uruguai Catarinense, distante 493 quilômetros da capital Florianópolis” (CONCÓRDIA, 2015, p. 9).

2.3.3 A Educação do Campo no município de Concórdia - SC

No início da colonização de Concórdia a educação não tinha respaldo, visto que os imigrantes viam na propriedade particular a única forma de acumular riquezas e farturas. “Nos valores de um imigrante, segundo depoimentos de descendentes, esteve presente o trabalho como valor norteador de toda a sua história. É um valor herdado de uma sociedade utilitarista e aparece sempre muito bem articulado com a apropriação de bens privados” (AMADOR, 2015, p. 67). Além disso, segundo pesquisas realizadas por Amador (2015, p. 68), os descendentes de imigrantes não tinham, a princípio, como arcar com as despesas de materiais escolares, e roupas para que seus filhos pudessem frequentar a escola. É desta geração que vem o ditado “estudo ou escola não enche barriga”, o que coaduna com o que Caldart (2003), já preconizou de que para o serviço na roça as letras não eram necessárias.

Essa realidade, passa a ser modificada a partir das gerações futuras, pois como não havia terras o suficiente para todos os filhos poderem constituir suas famílias, “ganhar estudo” é utilizado como estratégia para prover os filhos deserdados da terra, a escola torna-se prioridade e passa a ser incorporada como valor ao grupo. Trata-se de um padrão étnico que é recriado a cada geração” (AMADOR, 2015, p. 69).

Amador (2015), expõe que,

[...] a estrutura educacional existente nos primeiros anos de formação da colônia Concórdia é insignificante. O poder público é ausente e não há, por parte da comunidade, movimentos de pressão para que este se faça presente. São as escolas de caráter religioso que aparecem e ocupam espaços no vazio deixado pelo poder público (AMADOR, 2015, p.69).

Segundo as pesquisas de Amador (2015), no ano de 1934, com a chegada de religiosas da Congregação de São José, houve maior preocupação com a educação.

Até a criação do Município de Concórdia em 1934, a sede contava apenas com uma escola subvencionada pelo Governo do Estado, atendendo cerca de 65 alunos. Distribuído pelo restante do distrito, existiam pelo menos mais cinco escolas. [...] em toda a região essas escolas atendiam, juntas, cerca de 240 crianças, o que se tornava insuficiente à medida que a população aumentava. (SOLIGO; SANTOS, 2005, p. 13-14)

O crescimento do número de escolas, a partir da emancipação do município, é significativo, sendo que quatro anos após, em 1937, o município conta com “28 escolas

municipais, 8 escolas isoladas estaduais e 8 particulares” (SOLIGO; SANTOS, 2005, p.14). Sendo que “as primeiras escolas multisseriadas assumidas pelo município datam do ano de 1951, quando da criação das Escolas Mistas” (CONCÓRDIA, 2004, p. 14). Percebe-se a partir disto, que a educação passa a ter maior importância e passa a se constituir enquanto espaço de direito dos sujeitos.

Ocorre que a partir de 1990, foram desenvolvidas, em âmbito nacional, várias ações pelo poder federal, que culminaram na

[...] municipalização do ensino, representado pela transferência da gestão educacional (Educação Infantil e Fundamental), da união aos estados e, principalmente, aos municípios, que em consequência, proporcionou o processo chamado de *nucleação* das escolas localizadas no meio rural, ou seja, o fechamento de escola multisseriadas e a nucleação dos educandos para escolas únicas seriadas, chamadas de Escolas Polos (PASTORIO, 2015, p. 52, grifos nossos).

A nucleação consistia em “agrupar em uma única escola, várias escolas de diferentes tamanhos, em pontos estratégicos, dos Distritos Municipais e comunidades locais dos municípios brasileiros, reunindo o maior número de alunos possíveis” (PASTORIO, 2015, p. 53). Desse modo, escolas com número de alunos pouco expressivo eram alvo da nucleação.

Contudo, “devido à política de municipalização do Ensino Fundamental, em 1991, foi firmado em Santa Catarina o Convênio para a Municipalização da Gestão do Ensino Fundamental” (PIEROZAN; VIZZOTTO, 2013, p. 3). Segundo Pierozan e Vizzoto (2013, p. 3) eram definidos “convênios entre o Ministério da Educação com os Estados, e estes, por sua vez, formalizavam convênios com os municípios, que tratavam da criação e reestruturação dos serviços educacionais, com a clara ideia de descentralização da educação pública”.

Nesse sentido as autoras salientam que as escolas que foram municipalizadas, num primeiro momento, foram as localizadas no espaço do campo. Desta forma, as escolas planejadas para a municipalização eram

[...] as Isoladas, também eventualmente tratadas por Multisseriadas, bem como os Grupos Escolares e algumas Escolas Básicas. As Escolas Isoladas eram aquelas localizadas na zona rural em que os professores atuavam com as quatro séries do ensino fundamental, ao mesmo tempo. Além disso, era ele o responsável pela organização dos documentos escolares, pela preparação da merenda escolar, bem como pela limpeza. Os Grupos Escolares, escolas localizadas no perímetro urbano, e que possuíam as quatro séries iniciais do ensino de 1º grau, poderiam estar localizadas tanto na zona rural como na

zona urbana; e finalmente as Escolas Básicas que funcionavam nos mesmos moldes dos grupos, porém atendiam até a 8ª série do 1º grau. O Estado foi desta forma, desligando-se daquelas escolas mais distantes, de difícil acesso, e com número de alunos pouco expressivo, uma vez que a população do meio rural, constatada nas pesquisas demográficas, vem diminuindo nas últimas décadas (PIEROZAN e VIZZOTTO, 2013, p. 3).

A descentralização do poder, proposta pela municipalização “possibilitou o aumento de tomadas de decisões pelos poderes municipais, e é nesse contexto que a nucleação das Escolas do Campo surge, como reflexo da busca de uma construção da autonomia e da gestão dos governos locais” (PASTORIO, 2015, p. 54).

Com efeito, “a municipalização parte de um projeto maior de descentralização do ensino fundamental, e que implicou não somente recursos ou responsabilidades, mas também o desaparecimento de escolas menores (PIEROZAN; VIZZOTTO, 2013, p. 1).

De acordo com Pastorio (2015), a nucleação, consequência do plano de municipalização, consistia “na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico” (PASTORIO, 2015, p. 54). Segundo Pastorio (2015, p. 55), esse processo

[...] consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como escola nucleada. Como ponto de partida, prevalecia a racionalização de custos por parte do poder público.

No que tange ao processo de municipalização, no município de Concórdia, Pierozan e Vizzotto (2013, p.3) destacam que

[...] conforme relação das Escolas Isoladas e Grupos Escolares gerenciados pelo Município de Concórdia, anexo do segundo termo aditivo ao convênio nº. 111/91, as escolas municipalizadas estão localizadas numa faixa de 5 a 30 quilômetros da sede, em lugares e terrenos bastante acidentados, e conseqüentemente de difícil acesso. Das 46 (quarenta e seis) escolas envolvidas nesta etapa do convênio, apenas uma situava-se na cidade, em um bairro da periferia.

Ainda neste sentido as autoras pontuam que em continuidade a este Convênio de 1991, e pela implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino

Fundamental – FUNDEF, demais escolas localizadas no espaço rural foram municipalizadas, culminando na desativação de 25 escolas (VENDRAME, 2007).

O Plano Municipal de Educação de Concórdia - PME, (2015, p.12), expõe o processo de nucleação, que Concórdia, conjuntamente a outros municípios passou, culminando no fechamento de muitas unidades escolares rurais, justificada pela a migração da população do rural para o urbano que,

[...] foram levando, ao longo do tempo, à extinção da maioria das escolas localizadas na zona rural, conhecidas como classes multisseriadas. A política de nucleação referida, não tem como objetivo central o fechamento das escolas rurais, mas sim, a possibilidade de, ao nucleá-las, dar melhor estrutura e qualidade no atendimento aos alunos (CONCÓRDIA, 2015, p. 12).

Vendrame (2007) salienta com base no projeto da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que as escolas isoladas que não tivessem no mínimo 15 alunos, seriam desativadas. Os dados, coletados pela autora, apontam que do ano de 1998, até o ano de 2006, ano em que a autora realiza sua pesquisa, haviam sido fechadas 67 escolas multisseriadas, sendo que no decorrente ano, 2006, ainda tinham 20 unidades em pleno funcionamento, porém no ano de 2017 apenas 5 escolas multisseriadas ainda permanecem em funcionamento.

Dentre os principais motivos para o processo de nucleação, alegados pelo município, estavam: o baixo número de alunos matriculados nessas classes, ausência do repasse de recurso pelo governo federal, já que as escolas haviam sido municipalizadas, inexistência da oferta das disciplinas curriculares diversificadas, espaço físico adequado, estrutura administrativa presente numa escola maior, bem como o alto custo para assegurar a manutenção da escola e principalmente pelo fato da nuclearização proporcionar o convívio com um número maior de crianças para contribuir no processo de ensino e de aprendizagem e de socialização com as crianças de outras comunidades (Vendrame, 2007).

Contudo o processo de nucleação acentuou o problema referente ao acesso a escola. Havendo a necessidade da implantação da política pública do transporte escolar, para o deslocamento das crianças oriundas das escolas desativadas pela nucleação, para garantir-se o exercício do direito subjetivo relativo à educação. Mesmo com a garantia de transporte escolar cria-se um problema relacionado ao tempo dispensado em função do deslocamento das crianças de suas comunidades até a unidade escolar.

O PME deixa evidente que mesmo com a redução das unidades escolares no espaço do campo todas as crianças são atendidas em outras escolas. Analisa também os avanços qualitativos referentes ao atendimento realizado pelas escolas do campo em atividade, onde aumentou-se o número de profissionais “para atender a especificidade das escolas do campo, isso porque além do professor titular, também contam com professores de Educação Física, Xadrez, Língua Espanhola, Literatura Dramatizada e Produção Orgânica” (CONCÓRDIA, 2015, p.63). Ainda destaca que as escolas do campo contam com condições de infraestrutura, materiais pedagógicos e tecnológicos necessários para que o desenvolvimento do trabalho pedagógico contribuindo assim, nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos que vivem no meio rural” (CONCÓRDIA, 2015).

Neste sentido, a descentralização do poder, deveria ter promovido a “democratização formal do estado brasileiro, [...] consagrada na Constituição Federal de 1988. De forma inicial, essas propostas poderiam contribuir significativamente na melhoria da qualidade educacional, já que a oferta do ensino estaria mais próxima dos responsáveis por sua gestão (PASTORIO, 2015, p. 52-53).

Todavia, “enquanto a forma de gestão pública, ações de municipalização poderiam servir como possibilidade de democratização do poder público e consolidar, dentro de esforços, um canal de participação com a sociedade civil” (PASTORIO, 2015, p. 53). Mas o que se viu foi uma acentuada avalanche de desativações de escolas, que foram nucleadas sem ouvir-se a comunidade, seus anseios, suas expectativas, afastando ainda mais o poder público dessas comunidades, bem como a possibilidade de participação nas tomadas de decisão.

2.3.4 Proposta de Educação do Campo de Concórdia- SC

Diferentemente da constituição em âmbito nacional a Educação do Campo deste município não é diretamente ligada aos MSP, brotando da necessidade de planejar e sistematizar uma proposta de educação voltada “ao filho do pequeno agricultor, do agregado, do atingido pela barragem e do operário das agroindústrias, bem como da organização das escolas multisseriadas e suas necessidades” (CONCÓRDIA, 2004, p.5). A Educação de Concórdia se fundamenta numa proposta que compreende a escola do campo como,

[...] uma modalidade que se diferencia da escola regular apenas pela organização do tempo e do espaço, e, portanto, os conhecimentos a serem trabalhados estão relacionados aos anos e às mesmas áreas do conhecimento de uma escola regular, ressalvadas as adaptações, adequações necessárias para atender as peculiaridades do campo (CONCÓRDIA, 2016, p. 20).

No ano de 2001, quando assume a gestão municipal um Governo Democrático-Popular “com um pensar e uma prática voltada à democracia, iniciou-se uma proposta diferenciada para educação do campo, partindo do coletivo dos professores e dos anseios da própria comunidade escolar” (CONCÓRDIA, 2004, p. 4). Houve a necessidade, por parte dos professores e SMED, de pensar a educação ofertada nas escolas isoladas a partir dos princípios da EdoC.

Nesta perspectiva foi possível constatar “que mesmo as escolas estando localizadas no meio rural, os conteúdos trabalhados estavam voltados para a área urbana, bem como a concepção de ensino e de aprendizagem que norteavam o processo de construção dos conhecimentos” (CONCÓRDIA, 2004, p. 4). Segundo registro, foram possibilitadas discussões que pudessem “desenvolver ações que contemplassem as reais necessidades e interesses dos alunos do campo, levando em conta a realidade destes sujeitos e seus modos de organização e vida” (CONCÓRDIA, 2004, p. 4).

A proposta de Ensino e Aprendizagem das Escolas do Campo de Concórdia – SC – foi desenvolvida durante o ano de 2004, através de reuniões, discussões e formações continuadas com os professores, sobre a educação nas escolas do campo, culminando na I COMEC – Conferência Municipal das Escolas do Campo e a necessidade de alteração da nomenclatura de *Escolas Isoladas* para *Escolas do Campo*. Este evento reuniu as escolas, alunos, suas famílias, e a comunidade em geral, na qual além de apresentações e mostra de trabalhos realizados nas diferentes unidades escolares, foram aprovadas diretrizes para o trabalho nas escolas do campo e redigido carta dos alunos do campo a partir do olhar de pertencimento e valorização do espaço de vivência dos mesmos.

A proposta de Educação do Campo orientava-se pela proposta geral do Município, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos de Dermeval Saviani. Pistrak¹⁵ “subsidiou a construção da proposta de trabalho através de *complexos*, não

¹⁵Pistrak foi um grande educador do povo Russo, e suas obras foram escritas a partir de sua prática docente e da Militância Socialista. Pouca coisa se sabe sobre sua biografia, pois suas obras tiveram pouca divulgação no período Stalinista. O que se sabe é que ele foi militante ao lado de Makarenko e Nadezhda Krupskaya, a companheira de Lênin, e que juntos participaram da revolução de outubro 1917, atuando ativamente na implantação da pedagogia Marxista e na construção de uma educação socialista na Rússia pós-revolução (SANTANA; CASTANHA, 2006, p.77). O método proposto por Pistrak foi chamado de

enquanto técnica metodológica, mas como forma de organização do programa, justificada pelos objetivos da escola” (CONCÓRDIA, 2004, p. 5, grifos nossos). Os objetivos foram assentados em “garantir que as escolas do campo possam contribuir para o desenvolvimento histórico, político e social dos sujeitos que fazem parte e vivem nesse meio, assegurando a permanência do homem no campo com qualidade de vida” (CONCÓRDIA, 2004, p. 5).

Em 2005 ocorreu a reestruturação da Proposta de Educação, onde fora assumido somente uma proposta para a Educação Municipal, perdendo-se a especificidade da Proposta de Educação do Campo. De acordo com Vendrame (2007, p. 149), “houve algumas mudanças na forma de organizar a Educação, principalmente em relação ao referencial teórico-metodológico”. A autora pontua que a proposta de 2004 “foi elaborada especificamente para a Educação do Campo e, agora, não mais, uma vez que foi adotada uma só proposta para toda a Educação Municipal” (VENDRAME, 2007, p. 149).

Esta proposta, propôs mudanças tais como,

[...] apesar de manter o embasamento de Saviani, introduz o pensamento de Paulo Freire. O documento “Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Concórdia, 2005 – 2008”, defende que a abordagem teórico metodológica que permeia a construção do trabalho pedagógico e da organização das relações escolares parte da “concepção do materialismo histórico dialético”, abordagem que já estava posta na proposta anterior do Município. O novo documento indica a preocupação em definir um outro olhar, principalmente na construção do currículo escolar (VENDRAME, 2007, p. 149).

Aparentemente contraditório, o município mesmo mantendo um partido democrático no poder, abre mão de uma proposta específica para a EdoC admitindo uma proposta geral para a Educação Municipal. A partir deste *novo* encaminhamento “muda também a maneira de orientar o trabalho nas escolas do campo que agora não ocorre mais por meio da construção de complexos temáticos, mas por meio de temas geradores” (VENDRAME, 2007, p.150). Segundo Vendrame (2007, p. 150) os “temas

“de Sistema dos Complexos, na realidade era mais do que um método de ensino, que compreendia a dimensão de estudo intimamente ligada ao trabalho técnico, à auto-organização dos educandos, e ao trabalho social da escola. De modo que, devem organizar o ensino através de temas socialmente significativos, educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual. Para Pistrak, isto não só é possível como também é necessário encontrar formas de substituir o ensino livre e conteudista, por um ensino voltado e preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação (SANTANA; CASTANHA, 2006, p. 80)

geradores, fundamentados em Paulo Freire, têm seus princípios a partir da dialogicidade entre os homens e, por meio do diálogo, buscam na realidade, os níveis de percepção que se tem sobre ela”.

A base metodológica da proposta de educação fundamentada pelos temas geradores busca nas falas de alunos e comunidade explorar elementos para “eleger os conteúdos de forma a contemplar a realidade. Ainda que esses conteúdos sejam importantes e significativos, não se pode ignorar a necessidade de um conhecimento sistematizado que dê conta de explicar essa realidade vivida” (VENDRAME, 2007, p. 154). Parte-se da premissa que os temas geradores permitem a partir da problematização da realidade, chegar-se a um novo olhar, uma nova compreensão da realidade.

Vendrame (2007) destaca também a diferença entre as propostas, salientando que,

[...] antes de 2005 havia uma proposta geral e dessa se sistematizou uma específica para a educação para o campo, a partir deste momento não se caracteriza mais dessa maneira, mas conforme a metodologia de trabalho por meio do tema gerador, que passa a garantir a especificidade no momento da seleção dos conhecimentos, por meio da análise das falas dos diferentes sujeitos (VENDRAME, 2007, p. 154).

A “Proposta de Educação Democrática e Cidadã para Todos” mantém-se a mesma desde 2005, com a mesma base metodológica do materialismo histórico e dialético que compreende que, “o homem se faz homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, com a natureza e com o mundo, sendo estas relações mediadas pela linguagem e pelo trabalho” (CONCÓRDIA, 2016, p. 10). Desta forma o humano é concebido como,

[...] produto e processo de relações sociais que tem origem no trabalho social, coletivo. Concebido como ato de criação sob forma coletiva de organização, o trabalho constitui-se o terreno fértil para o surgimento da linguagem, uma vez que, a ação coletiva de transformação da natureza (trabalho), gera a necessidade de comunicar. Daí pra diante todo o aparato psicológico humano se modifica e se complexifica. O trabalho é, pois, a atividade vital do gênero humano. É pelo trabalho social que o homem se constitui. A produção humana é sempre social e constrói o modo de ser da sociedade. Os humanos, portanto, se organizam em sociedade para produzirem suas condições de vida e consequentemente se constroem. Ou seja, o humano em cada indivíduo só acontece pelo modo criado pelo próprio humano para produzir-se: o trabalho. É por isso que o trabalho é a atividade vital, atividade por meio da qual fazemos parte do gênero humano. Sem essa atividade vital, sem esse jeito de humanização, permanecemos na condição de espécie e não de gênero (CONCÓRDIA, 2016, p. 7).

A Sistematização Curricular Municipal retrata a mudança da proposta específica de educação para as escolas do campo ao evidenciar que,

Os conhecimentos a serem trabalhados em cada ano, salienta-se que estes devem ser universais para que possam contemplar e equidade prevista na Base Nacional Comum Curricular. Compreende-se, assim, que a Escola do Campo é uma modalidade que se *diferencia da escola regular apenas pela organização do tempo e do espaço*, e, portanto, os conhecimentos a serem trabalhados estão relacionados aos anos e às mesmas áreas do conhecimento de uma escola regular, ressalvadas as *adaptações, adequações necessárias para atender as peculiaridades do campo*. Assim, os profissionais deverão buscar em cada ano da Sistematização Curricular os direitos e objetivos de aprendizagem que deverão ser considerados em cada etapa da escolarização. Ressalta-se que as áreas atendidas pelos professores itinerantes¹⁶, podem e devem buscar as suas especificidades junto as suas áreas de discussão contemplada nesta Sistematização Curricular” (CONCÓRDIA, 2016, p. 20, grifos nossos)

O trabalho de reestruturação curricular, que originou a Sistematização Curricular Municipal de Concórdia, ocorreu no ano de 2016, contando com a participação de professores, gestores e orientadores escolares, que elegeram comissões formadas por seus pares. A reestruturação curricular consistiu em discussão, planejamento e organização do currículo de cada ano e ou disciplina, na qual cada comissão ficou responsável pela sua área específica. Após houve a apresentação aos demais professores da Rede Municipal de Educação, sendo acrescentado ou suprimido elementos conforme discussões originadas neste encontro. Então as comissões sistematizaram e elaboraram uma proposta de currículo que passou por votação em plenária, sendo aprovado e impresso em versão final, o currículo de cada ano e disciplina.

A Sistematização Curricular parte da perspectiva de,

[...] assegurar a efetivação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, [...], com vistas a potencializar uma educação humanizadora, crítica, integral, compreendida nas relações complexas que envolvem o homem e a sociedade, [...] contribuindo para uma ação docente com intencionalidade, direcionada de forma criteriosa e consciente (CONCÓRDIA, 2016, p. 12).

Em relação as Escolas Municipais do Campo - EMC, a Sistematização pontua suas particularidades, dentre as quais estão: situarem-se no meio rural, atenderem os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental – EF em uma mesma turma, classificada como classe multisseriada, localizarem-se de 8 a 40 quilômetros do centro da cidade, na

¹⁶ Professores Itinerantes, são os professores das disciplinas específicas (Educação Física, Xadrez, Língua Estrangeira Espanhol, Produção Orgânica e Literatura Dramatizada), que ministram aulas nas diferentes Unidades Escolares do Campo.

qual o professor é o responsável pela parte pedagógica, administrativa e o pleno funcionamento da unidade.

Aponta ainda que as EMCs por contarem com um número reduzidos de alunos, isso se comparado a outras unidades, “promovem a interação entre os diferentes anos de escolarização, para que haja uma aprendizagem mais significativa” (CONCÓRDIA, 2016, p. 17). Também sinaliza a valorização do “cotidiano em que a criança está inserida, promovendo ações que identifiquem o currículo e as atividades desenvolvidas considerando a especificidade do ambiente em que vivem, trabalhando conteúdos específicos para este fim” (CONCÓRDIA, 2016, p. 17).

Percebe-se que teoricamente há preocupação em se partir da prática social vivida pelos alunos, porém a forma como a prática social será abordada precisa estar clara, pois pode assumir diferentes roupagens como, um meio para problematizar a compreensão de conceitos implícitos nesta prática, ou como uma desculpa para se trabalhar conteúdos programados, vista como um fim em si mesma, na qual se sustenta um discurso demagógico e se mantém a mesma prática conteudista.

A Sistematização também compreende que a “presença da escola nas comunidades rurais representa a vida ativa e intelectual destas” (CONCÓRDIA, 2016, p. 19). Não fazendo nenhuma referência as comunidades afetadas pela nucleação, que consistiu na desativação das atividades dessas escolas.

Consideramos que manter uma escola em funcionamento com baixíssimo número de alunos é inviável para o poder público, porém é necessário que as comunidades se sintam da mesma forma intelectualmente ativas, o que poderia ocorrer através de projetos diversificados, visando à disseminação educacional e cultural.

2.3.5 O território de abrangência: as escolas.

A pesquisa foi realizada nas Escolas do Campo, situadas no município de Concórdia, pertencente à região oeste de Santa Catarina. Os critérios aplicados para a seleção dos locais compreenderam a totalidade as Unidades Educacionais situadas no meio rural, do referido município, observando-se a característica de possuírem classes multisseriadas e alunos matriculados no 1º ano, no período pretendido.

Quadro 3: Número de alunos matriculados no 1º ano, por escola e ano.

NOME DA ESCOLA	ALUNOS MATRICULADOS 1º ANO.		
	2015	2016	2017

ESCOLA “A”	01	04	02
ESCOLA “B”	06	02	05
ESCOLA “C”	00	05	03
ESCOLA “D”	02	02	02
ESCOLA “E”	04	00	01
ESCOLA “F”	01	02	Desativada
ESCOLA “G”	01	Desativada	Desativada
ESCOLA “H”	03	Desativada	Desativada
ESCOLA “I”	01	Desativada	Desativada
TOTAL	19	15	13
TOTAL GERAL DE ALUNOS MATRICULADOS 1º ANO			47

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2017.

Com base no quadro apresentado, no ano de início da pesquisa o número de escolas totalizava nove unidades, já no ano seguinte esse número foi reduzido para seis unidades, sendo que as Escolas “G”, “H” e “I” foram desativadas pelo decreto n. 6.136 de 05/09/2016. No ano de 2017 haviam cinco escolas em atividade, pois a Escola “F”, também fora desativada pelo decreto n. 6.235 de 14/02/2018, mas já no ano de 2017 não desempenhou sua função. Tal fato dificultou a acessibilidade de contato com as famílias dos alunos matriculados no 1º ano, pois alguns efetuaram matrícula em escolas que não são da rede municipal, não sendo possível encontrá-los através do sistema de matrículas online, sendo realizado visitas ao domicílio das mesmas ou contato via telefone. O contato via telefone foi obtido através dos professores da Escola “F” e “H”, por serem efetivos nestas unidades escolares e residirem nas respectivas comunidades.

As classes multisseriadas são espaços educativos que trabalham com os diferentes anos escolares em um mesmo espaço. As escolas com classes multisseriadas são,

[...] uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. Presentes no contexto do campo, as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759 (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 2).

A constituição das classes multisseriada no período de colonização, se configurou como uma benesse do dono da terra para com seus trabalhadores, por isso o descaso com as instalações e formação do professor, marginalizaram essa modalidade de ensino por longo período. Contudo, destaca-se que os déficits na formação inicial e continuada dos professores não é uma característica única e exclusiva do campo. A característica da professora leiga e ambulante, reflexo deste período e presente por longas

décadas, atualmente não condiz com a realidade apresentada pelo município onde realizou-se a pesquisa, no qual os quadros de professores, segundo dados da SEMED, possuem graduação na área de atuação, não sendo específica para a EdoC.

A coleta documental (caderno) foi realizada com a totalidade dos alunos que frequentaram o 1º ano, classe pertencente ao ciclo de alfabetização, no recorte temporal de 2015, 2016 e 2017, devidamente matriculados nas Escolas do Campo, classes multisseriadas do município de Concórdia, que aceitaram participar da pesquisa. Foi firmado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), junto as professoras titulares das Escolas do Campo, sendo observado rigorosamente o cumprimento da Resolução Nº 466/12. Aos pais/responsáveis dos alunos matriculados nas escolas do campo do referido município que participaram dessa coleta de documentos (cadernos), também foi encaminhado e firmado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como foi firmado o Termo de Assentimento com os alunos.

Considerando a baixa rotatividade dos alunos que frequentam as Escolas do Campo no município, característica devido a maioria das famílias morarem e trabalharem na comunidade, para a coleta dos cadernos do ano de 2015, foi solicitado aos alunos do 3º ano, devidamente matriculados no decorrer deste ano letivo e que no ano de 2015 frequentaram o 1º ano em escolas de classes multisseriadas. Da mesma forma ocorreu para a coleta dos cadernos do ano de 2016, estes foram solicitados aos alunos do 2º ano devidamente matriculados no decorrer deste ano letivo e que no ano de 2016 frequentaram o 1º ano em classes multisseriadas.

Quanto as escolas “F”, “G”, “H” e “I”, as quais foram desativadas entre os anos de 2015 e 2016, mesmo com as vistas e contato telefônico não foi possível a localização dos cadernos escolares do 1º ano, o que tende a salientar não ser de hábito ou costume das famílias guardar esse material.

Os critérios de inclusão dos cadernos foram: (i) pertencer a alunos matriculados que frequentaram a escola multisseriada em 2015, 2016 ou 2017, (ii) aceitar participar da pesquisa. Os critérios de exclusão dos cadernos foram: (i) conter atividades referentes ao mesmo período quando cadernos da mesma unidade escolar, (ii) conter atividades realizadas em outras unidades escolares que não ofereciam a multissérie. Quanto ao primeiro critério de exclusão, 02 cadernos foram excluídos pois na observação das atividades constatou-se que eram do mesmo período do ano letivo, outros 05 cadernos continuaram incluídos utilizando-se para análise somente as atividades registradas em períodos diferentes dos demais cadernos da unidade. Quanto

ao segundo critério de exclusão, 02 cadernos foram excluídos pois apresentavam atividades realizadas em outras unidades escolares, anteriores a matrícula na unidade multisseriada.

Os documentos (cadernos) coletados somaram: cinco cadernos no ano de 2015, quatro cadernos no ano de 2016 e onze cadernos no ano de 2017, totalizando vinte (20) cadernos. Sendo apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4: Quantidade de Cadernos coletados para análise

ESCOLAS	CADERNOS 2015	CADERNOS 2016	CADERNOS 2017
Escola “A”	--	03	02
Escola “B”	02	--	06
Escola “C”	--	01	01
Escola “D”	--	--	02
Escola “E”	03	--	--
Escola “F”	--	--	Desativada
Escola “G”	--	Desativada	Desativada
Escola “H”	--	Desativada	Desativada
Escola “I”	--	Desativada	Desativada
TOTAL/ESCOLA	05	04	11
TOTAL GERAL	20		

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2017.

Mesmo com a característica da baixa rotatividade, percebemos a partir dos dados organizados no quadro 3, a dificuldade de encontrarmos o material para pesquisa pois a maioria dos alunos afirmaram não ser de hábito guardarem seus cadernos após seu término, assim a maioria dos alunos não estava mais de posse do material. Porém consideramos que o número de exemplares coletados representa uma amostra significativa e possível para análise.

Ainda quanto à escolha dos cadernos, concordamos que os mesmos não podem ser considerados os únicos definidores do percurso pedagógico, pois outras relações estabelecidas nesse processo de ensino e aprendizagem são de suma importância para a possibilidade de definição mais próxima do real vivido. Dessa maneira,

[...] não podemos julgar possível reconstruir o currículo real a partir dos cadernos, uma vez que este espaço designado ao registro da produção escrita não demonstra o tempo aplicado em cada atividade, tampouco as intervenções orais e os gestos vividos sala de aula. (VIÑAO *apud* NEUBERT e SCHLINDWEIN, 2014, p.8)

Sendo o caderno escolar um instrumento pedagógico, histórico e social, nos possibilita uma análise do contexto vivido, fornecendo pistas de como fora concebida e trabalhada a alfabetização e o letramento. Considerando que,

[...] os cadernos escolares são preciosos testemunhos do trabalho escolar. Entende que estes materiais/documentos estão aptos para oferecer informações sobre a realidade escolar e as atividades efetuadas na escola. Cabe lembrar, no entanto, tratar-se de um objeto histórico que exhibe vestígios sobre o que já se foi, sobre o que pode ter ocorrido em sala de aula, não se constituindo, portanto, em uma cópia fiel do passado (HÉBRARD, *apud* DUARTE, 2017, p.2).

Salientamos que, a identificação das concepções de alfabetização e letramento, impressas nestes documentos, não visam rotular, qualificar ou desqualificar o trabalho pedagógico realizados nestas unidades, inversamente, buscamos através destas análises refletir sobre a importância do ato pedagógico como meio de acesso ao conhecimento, condição para que a educação se concretize como direito de todos, além de suscitarmos discussões sobre a concepção de alfabetização e de letramento numa perspectiva de EdoC.

2.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

2.4.1 Análise de Conteúdo

O desenvolvimento da análise e interpretação desta pesquisa será norteada pela metodologia análise de conteúdo, pois segundo Bardin (2011, p. 15) “é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Segundo Godoy (1995 , p. 24) a análise de conteúdo é composta por “um conjunto de técnicas parciais que, embora tenham a mesma meta – explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens - assumem uma grande disparidade de formas, adaptadas aos tipos de documentos e objetivos dos pesquisadores”.

Moraes (1999, p. 9), descreve a análise de conteúdo como “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Nesse sentido, segundo o autor essa análise “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

Ainda nesse sentido, Severino (2007, p. 121) discorre que a análise de conteúdo corresponde a “uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens”.

Bardin situa a análise de conteúdo, como sendo

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

As comunicações constituem-se como fonte primária da análise de conteúdo, permeando um vasto espaço, incluídas comunicações verbais ou não verbais. Conforme Moraes,

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicações verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos e outros. Contudo, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (MORAES, 1999, p. 10)

Os documentos, matéria-prima desta pesquisa, são os cadernos oriundos de cinco Unidades Escolares do Campo, do município de Concórdia, com a característica da multissérie, dos quais as inferências buscam elucidar as concepções de alfabetização e letramento.

Para Bardin (2011, p. 36), “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis”. De acordo com Moraes (1999, p 11) a análise de conteúdo, é composta por “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui uma interpretação”.

A aplicação da análise de conteúdo deve produzir um conhecimento diferente daquele que obtido em uma leitura sem o uso da metodologia, dando condição de ver além de uma leitura superficial. A metodologia de análise de conteúdo deve ajudar a descobrir algo diferente do que a leitura inicial propicia, ler as entrelinhas, “trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2007, p. 121).

Nestes termos, a análise de conteúdo correlaciona-se a uma estratégia de pesquisa que oportuniza autenticar e replicar interpretações e conclusões sobre dados, considerando-se os contextos vividos, por meio de processos qualificados.

A aplicação da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, p. 125), “organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré - análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A pré-análise, é composta pela organização dos documentos e leitura flutuante, sendo “um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e/ou objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material” (GODOY, 1995, p. 24).

Esta fase de organização e sistematização das ideias iniciais, consiste para Bardin (2011, p. 126) em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Segundo a autora “a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (BARDIN, 2011, p. 126).

Durante a pré-análise foram identificadas as atividades registradas nos cadernos dos alunos como também realizada a leitura flutuante destes. Nesse contato inicial foi possível a elaboração dos quadros descritivos que mapeiam as atividades que se encontram registradas desconsiderando suas repetições, possibilitando desta forma, uma visão ampliada do material a ser analisado.

O quadro abaixo demonstra como essa pré-análise ocorreu, evidenciando que as atividades encontradas nos cadernos foram descritas no primeiro momento, mantendo-se a essência da proposta pedagógica.

Quadro 5: Pré- Análise e descrição das atividades

ESCOLA I				
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	2015	2016	2017	TOTAL DE SITUAÇÕES ENCONTRADAS
Registro das atividades registrada nos cadernos codificadas em S/A*	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2018.

A segunda etapa é composta pela exploração do material “que nada mais é do que o cumprimento das decisões tomadas anteriormente [...] adotando, nesta fase, procedimentos de codificação, classificação e categorização” (GODOY, 1995, p. 24). Por tanto nesta etapa, a partir das análises dos cadernos coletados, a luz das hipóteses estabelecidas e ancoradas ao referencial teórico definido, “num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo” (GODOY, 1995, p. 24).

Segundo Bardin (2011, p. 133), o procedimento de codificação refere-se à transformação dos dados brutos do texto, “[...] transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo e sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices”.

De acordo com Moraes (1999, p. 18), este procedimento de categorização estrutura-se no “[...] procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”.

A preparação das informações foi realizada pela codificação dos dados. A partir dos cadernos foram extraídas as atividades que envolviam a alfabetização e letramento. Além deste registro, foram destacadas as situações de aprendizagem culminando nas unidades de análise, que possibilitaram a elaboração das categorias iniciais de análise, que após exaustivas observações possibilitaram o direcionamento das categorias intermediárias de análise.

Com a descrição realizada individualmente das situações de aprendizagem, possibilitou a estruturação do quadro a seguir.

Quadro 6: Unidades e Categorias de análise

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	UNIDADES TEMÁTICAS	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2018.

A terceira e última fase refere-se ao tratamento dos resultados e interpretação. Conforme Godoy (1995, p. 24), com o apoio nos

[...] resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos [...] condensará tais resultados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, conforme indicado anteriormente, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido (grifos nossos).

Nesta etapa o objetivo será composto pela interpretação dos dados coletados, no intuito de identificar as concepções de alfabetização e letramento presentes nos cadernos dos alunos do 1º ano das escolas do campo, de classes multisseriadas, da rede de ensino municipal, e os resultados apresentados no decorrer do terceiro capítulo.

Desta forma, após a codificação e classificação das categorias iniciais e intermediárias, foram emergindo as categorias centrais para a realização das análises. O quadro a seguir demonstra como as atividades de alfabetização e letramento extraídas dos cadernos dos alunos foram tratadas, até chegar-se as categorias centrais de análise.

Quadro 7: Categorias Centrais de análise

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	UNIDADES DE ANÁLISE	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS CENTRAIS

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2018.

As categorias de análise foram sendo construídas a partir observação das atividades encontradas nos cadernos e com base no referencial teórico norteador.

3. CAPÍTULO III – ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Como apresentado na introdução, o sujeito humano, não nasce humano, mas se constitui como humano a partir das relações estabelecidas com o meio, com a natureza e com a sociedade. Este processo de constituição do humano tornou-se possível através da educação¹⁷, que é defendida como princípio humanizador deste sujeito. Neste espaço a forma de conceber a educação foi concomitantemente ao humano, sendo ampliada e sistematizada, tanto que se institucionalizou um espaço, chamado de escola, para sua prática.

Embora a universalização da educação seja anseio de sociedades letradas, especialmente a partir da Idade Moderna, é no âmbito das iniciativas mundiais dos

¹⁷ Compreendemos a educação enquanto TRABALHO humanizador, pois conforme percorrido a educação nos é compreendida nas formas de transformação da natureza, que só é possível através do trabalho. De acordo com Marx, o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana, são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma. Para realizar sua atividade, o homem se relaciona com seus semelhantes e fabrica os meios, os instrumentos (REGO, 2011, p. 51). Ao fabricar seus instrumentos necessita envolver conhecimentos novos ou já acumulados, isso indica a relação entre o trabalho e a educação na humanização do humano.

meados do século XX que a educação é declarada como direito humano a ser assegurado a todos e meio para a promoção do respeito a todos os direitos e liberdades individuais e para o desenvolvimento social e manutenção da paz; e a alfabetização é declarada como "base da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida" (MORTATTI, 2013).

Nas últimas décadas, pudemos observar a discussão de um direito constitucionalizado em lei, logo subjetivo a todo e qualquer cidadão: a educação. Podemos referenciar a Declaração de Jomtien, “Todos pela Educação”, ocorrida em 1990, como um marco, que coloca a “política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa” (BRASIL, 2004, p. 33).

No Brasil já nos anos de 1970, ao final do regime ditatorial (1964), fortalece-se a luta pela liberdade em suas diferentes manifestações, inclusive “a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola” (MORTATTI, 2010, p. 331). A democratização da educação refere-se as camadas da população que historicamente estiveram à margem da sociedade, incluindo, indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, entre outros.

A luta pela educação se intensifica ao final da Ditadura Militar, período em que os Movimentos Sociais Populares – MSP, se reafirmam¹⁸ como expressão das minorias, assumindo a identidade individual de resistência de posseiro, foreiro, parceiro, assalariado, como a identidade de um grupo específico em luta social (GUEDINI, 2017).

É intrigante pensarmos que no princípio a educação era concebida como condição para nossa humanização e durante o tempo ela vai sendo aprisionada como um bem material para poucos. Por serem tecnicamente ensináveis as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas ao ensino organizado, sistemático e intencional (MORTATTI, 2006). A ela, será agregado poder, privilégios e dualidade, já que, quem domina a leitura e escrita possui acesso as diferentes fontes históricas de conhecimento.

Partindo destes pressupostos os esforços dedicados neste capítulo, serão na busca pela retomada de aspectos específicos da alfabetização e do letramento,

¹⁸ Guedini (2017) contextualiza as lutas anteriores ao Golpe Militar no capítulo I do livro “A Produção da Educação do Campo no Brasil”.

buscando-se reconstituir seus caminhos, refletir sobre suas funções nas escolas do campo e salientar a importância de ambos na proposta de EdoC.

Após isso, tendo em vista a EdoC, no intuito de refletir sobre sua constituição no cenário nacional, serão apresentados aspectos históricos, evidenciando sua trajetória e diferentes perspectivas.

3.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, UMA HISTÓRIA DENTRE MUITAS...

Questionar, refletir, discutir, dialogar sobre alfabetização atualmente é um assunto recorrente e pontual, muitas pesquisas, como as apontadas acima e apresentadas a seguir, buscam esclarecer especificidades e particularidades deste processo, que continua essencial, visto que vivemos em uma sociedade letrada, e atravessada por inúmeros tensionamentos, dificuldades de aprendizagem, acesso, terminalidade, investimentos, entre outros, que ainda excluem boa parte da população.

É essencial no processo de alfabetização o reconhecimento das características gráficas e sonoras das palavras, bem como as diferentes formas de uso dessa linguagem nas relações sociais que foram estabelecidas e ampliadas através da criação do sistema de escrita. Portanto, a aquisição do sistema da linguagem escrita necessita passar concomitantemente pela codificação e decodificação¹⁹ das palavras, sílabas e letras, considerando que os mesmos estejam envoltos por práticas que considerem o contexto vivido pelos sujeitos e, pela infusão de sentido sobre esses escritos. Isso implica em um processo de ensino e aprendizagem que considere a realidade vivida pelos sujeitos desse processo, a ampliação ou ruptura de conceitos, ou seja, um processo no qual se priorize elementos específicos de alfabetização, que envolvem o reconhecimento da letra, grafia, relação sonora entre fonemas e grafemas, junção de letras, constituição das sílabas e palavras, entre outros, como também, que esse processo ocorra de forma significativa, relacionando diferentes contextos de uso da leitura e escrita nas diferentes relações sociais estabelecidas.

A escrita proporcionou, e continua proporcionando, dentre outros benefícios, a comunicação entre pessoas fisicamente distantes, a sistematização do conhecimento e o

¹⁹ Codificação e decodificação, aqui entendidas como a necessidade de relacionar e reconhecer as diferentes associações entre fonemas e grafemas, de forma que a leitura e a escrita sejam compreendidas

armazenamento de informações durante o tempo. Portanto podemos dizer que “quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente” (CAGLIARI, 2009, p. 14). Desta forma podemos definir que “a alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade” (CAGLIARI, 2009, p. 14).

Podemos apontar que a alfabetização é a razão de ser e existir da escola, sendo base para as posteriores aprendizagens da cultura escrita. O processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e da leitura é complexo, gerando diferentes opiniões e metodologias, associadas a concepções de ensino e aprendizagem que procuram esclarecer como ocorre esta aquisição e desenvolvimento.

Nosso propósito é reconstruir a história da alfabetização e do letramento, não em seus marcos e dados históricos somente, mas apresentar nossa visão, que como aponta Mortatti (2011) é uma das possíveis trajetórias, sendo uma dentre tantas outras visões, sobre esse assunto, que permanece atual e contemporâneo, mesmo após seguidas décadas de pesquisas e discussões.

3.1.1 Aquisição da linguagem

A linguagem para Vygotsky é “entendida como sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas” (REGO, 2011, p. 53).

Para Drago e Rodrigues (2009), os estudos de Vygotsky colocam a criança como “um ser social e desde seus primeiros momentos de vida ela já faz parte de um todo macrossocial o qual, por sua vez, poderá interferir em seu comportamento humano através da mediações constantes entre este ser e a linguagem (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 53).

Para Vygotsky, a linguagem constitui-se,

[...] na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança. O conteúdo da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais,

encontrasse também generalizado e reflete-se nas formas verbais de comunicação entre os homens sobre esses conteúdos. A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem, possibilitando, assim, que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 123)

Desta forma, a linguagem passa a funcionar como “um elo que uniria todas as outras funções psicológicas superiores e a realidade existente, ou, dito de outra forma, pode-se dizer que tudo o que existe realmente existe por causa da linguagem” (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 53). A linguagem é tida como “instrumento social de mediação entre o eu e o outro, funciona como um ponto de partida para o aprendizado e o desenvolvimento. Além disso, a linguagem sendo vista sob este prisma pode ser entendida como a base para todo o processo constitutivo da subjetividade humana” (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 54).

Os estudos de Vygotsky, defendem que “o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 124), pois para a autora,

[...] no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual. Esse processo de internalização, quer dizer, de transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, implica a utilização de signos e supõe uma evolução complexa em que ocorre uma série de transformações qualitativas na consciência da criança. Dessa forma, estudar a constituição da consciência na infância não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade.

De acordo com Vygotsky, na abordagem genética do desenvolvimento da linguagem, é possível observarmos que

[...] o pensamento na criança pequena inicialmente evolui sem a linguagem; igualmente, os primeiros balbucios da criança se constituem numa forma de comunicação sem pensamento. Destaca, entretanto, que a função social da fala já é aparente desde os primeiros meses de vida da criança, ou seja, na fase pré-intelectual da linguagem (JOBIM e SOUZA, 1994, p.126).

A partir do nascimento a criança já possui um pensamento pré-linguístico e uma linguagem pré-intelectual, pois procura atrair a atenção do adulto através do choro, balbucios, e demais sons, suas sensações de prazer ou desprazer, que são facilmente compreendidas pelo adulto (JOBIM e SOUZA, 1994).

Neste sentido, com o passar do tempo, por volta dos dois anos de vida da criança ocorre o encontro do pensamento e da linguagem pré-intelectual, segundo pesquisas de Jobim e Souza (1994, p. 126), “o pensamento torna-se verbal e a fala, racional. A criança descobre, ainda que difusamente, que cada coisa, tem seu nome e a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados”.

Para a autora, os estudos de Vygotsky partem da

[...] premissa de que a função primordial da fala, tanto na criança quanto nos adultos, é o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. A princípio, é global e multifuncional, e, posteriormente, suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade, a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa. Tanto uma quanto outra são essencialmente sociais, embora suas funções sejam diferentes (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 131).

A grosso modo, a fala egocêntrica consiste na fala em voz alta da criança, muitas vezes percebida quando a criança brinca, fala sozinha consigo mesma, essa fala desempenha papel muito relevante na organização do seu pensamento, é como se a criança fosse falando o que irá fazer para planejar suas ações futuras. A fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 131). Com o passar da idade essa fala tende a desaparecer exteriormente, isso não significa que essa fala desaparece, mas é internalizada, pois a criança passa a organizar e planejar suas ações através de seu pensamento não sendo mais necessário exteriorizá-lo.

Segundo Vygotsky através da linguagem podemos perceber três mudanças essenciais no desenvolvimento dos processos psíquicos do sujeito. Primeiramente, “a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes” (REGO, 2011, p. 53). Quando nos referimos a *vaca* ou ao *caminhão* temos uma lembrança do que são, para que os utilizamos, a diferença entre um e outro, as características de cada um, as lembranças são individuais e particulares, porém em termos gerais podemos afirmar, de acordo com o autor, que a linguagem nos propicia operarmos “com essa informação internamente” (REGO, 2011, p. 53).

A segunda mudança está relacionada “ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita” (REGO, 2011, p. 53). Se retornarmos ao exemplo acima *a vaca e o caminhão*, através da linguagem nos é possibilitado analisar, abstrair e generalizar, sendo que a palavra *vaca* designa qualquer outra vaca, indiferente da cor ou raça, do mesmo modo o *caminhão*. Desta forma “a palavra generaliza o objeto e o inclui

numa determinada categoria. Desse modo a linguagem não somente designa os elementos presentes na realidade, mas também fornece conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais” (REGO, 2011, p. 53), independentemente de estar ou não na presença deste objeto.

A terceira mudança provocada pela linguagem “está associada à função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história” (REGO, 2011, p. 53-54). Ainda neste sentido “cada palavra indica significados específicos, [...]. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens” (REGO, 2011, p. 54). Ou seja, independentemente de morarmos no sul ou no norte, no Brasil ou na Ásia, por exemplo, ao falarmos “vaca” estaremos falando do mesmo animal quadrúpede, herbívoro, mamífero, pois o significado estabelecido à palavra “vaca” é o mesmo, mantendo suas características básicas e particulares indiferentemente do território ocupado pelos sujeitos.

Quanto a generalização possibilitada pela linguagem, Luria estabelece que,

[...] a função de generalização é a função principal da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores. Mas seria errado julgar que esta é a única função fundamental da linguagem. A linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento (LURIA, 2005, p. 110).

Segundo o autor após assimilar à linguagem a criança “conquista todas as potencialidades do pensamento” (LURIA, 2005, p. 110). Ao apropriar-se das palavras e ao utilizá-las, a criança “analisa e sintetiza os fenômenos do mundo exterior, usa a experiência de todo o gênero humano, e não só a sua experiência pessoal. A criança classifica objetos, começa a percebê-los diferentemente e assim recorda-os de maneira diferente” (LURIA, 2005, p. 111). A atividade verbal, além de ser um meio de generalização e uma fonte de pensamento, é também um meio para regular o comportamento (LURIA, 2005, p. 111).

Neste sentido Luria aponta que “a palavra dirigida como uma ordem a alguém, converte-se rapidamente, durante o desenvolvimento, num dos meios mais importantes de auto-regulação do comportamento” (LURIA, 2005, p. 112), mesmo quando o sujeito voluntariamente realiza algo, na “origem desta ação, está sempre a palavra manifesta ou oculta (interna) que evoca a experiência anterior, um sinal tão real como qualquer outro,

mas muito mais generalizado e nobre” (LURIA, 2005, p 112). Para o autor o fato do homem regular seu próprio comportamento através da linguagem diferencia sua atividade mental dos animais.

Nesse sentido, “a linguagem verbal se realiza por meio de signos linguísticos” (SOARES, 2005, p. 20). Os signos por sua vez possuem duas características, conceituadas por Soares como “faces de uma mesma moeda”. Neste sentido “uma das faces é o significado, ou a ideia que formulamos ao falar ou escutar as palavras, [...] a outra face é o significante, ou aquele conjunto de sons articulados, ao qual associamos um significado” (SOARES, 2005, p. 20). Esta especificidade aponta para as características de arbitrariedade da escrita ortográfica alfabética, na qual a escrita não é o espelho da fala, na qual para escrevermos seguimos regras ortográficas convencionais que na linguagem oral não se aplicam, abrangendo também as diferenças dialetais entre falantes da mesma língua, que serão abordadas nas próximas seções e nas análises e interpretações.

De forma sucinta destacamos a importância da linguagem para a construção das estruturas psicológicas superiores, e a confluência destes signos linguísticos com a escrita, procuramos a seguir destacar a relação desta na aquisição e no aprendizado da linguagem escrita

3.1.2 A escrita no contexto da aprendizagem

A invenção da escrita, de fato provocou uma revolução nos modos de comunicação. “Do significante sonoro endereçado ao ouvido, passa-se ao significante visual, endereçado aos olhos. O primeiro, temporal e evanescente, necessita da presença dos interlocutores. O segundo, espacial e duradouro, possibilita a comunicação diferida (BAJARD, 2014, p. 57).

Dessa forma, a escrita possibilitou o armazenamento das informações, de forma a minimizar e ou erradicar as perdas em sua essência, sendo possível o acesso atual a pesquisas e descobertas científicas realizadas em diferentes períodos e sociedades distintas. Cabe salientar que o conhecimento escrito também faculta sua ocultação, segundo Tfouni (2010, p. 13) “costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as ideias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso”.

Os benefícios trazidos pela escrita são incontáveis, mas de nada servem se não soubermos utilizá-la, manuseá-la, interpretá-la, por isso sua aprendizagem se torna tão vital para as sociedades atuais. Da mesma forma que saber utilizá-la, é salutar conhecermos como este complexo processo se desenvolve.

Conforme Luria (2016, p. 143), a “história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Desde o nascimento as crianças estão expostas ao universo social e cultural letrado, rabiscam folhas de papel, leem as imagens de revistas, outdoors, livros infantis, usam controle remoto, celulares, tabletas, entre outros. O autor, compreende que “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 2016, p. 143).

Para Gontijo as crianças que convivem em “meios onde as pessoas fazem uso da escrita e da leitura em diversas situações sociais tem a oportunidade de compreender as funções e os usos da escrita mesmo antes de serem matriculadas nas escolas” (GONTIJO, 2008, p. 16-17).

Nesse sentido, Luria defende que,

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil (LURIA, 2016, p. 143).

Partindo desta afirmação Luria (2016), nos convida a refletir sobre a “surpreendente rapidez que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si” (LURIA, 2016, p. 143). Segundo o autor, isto só é possível pois a criança aprendeu e assimilou diferentes técnicas que preparam o caminho para a aprendizagem da escrita nos seus primeiros anos de desenvolvimento, muito antes de chegar a idade escolar.

Podemos dizer que na pré-história individual a criança desenvolve, a partir de suas experiências, técnicas primitivas de escrita, que se assemelham e desempenham funções parecidas a escrita convencional, mas serão perdidas após o contato com a escola onde será proporcionado a criança a aprendizagem de “um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado” (LURIA, 2016, p.144).

Luria (2016) destaca os estágios que precedem o processo de aquisição da escrita, sendo eles: estágio dos rabiscos, estágio da escrita não-diferenciada e estágio da escrita diferenciada (FRANCIOLI e SFORNI, ano). No estágio dos rabiscos, a criança encontra-se na fase de imitação da escrita dos adultos, através de rabiscos que não possuem significado funcional, o interesse está apenas em “*escrever como os adultos*, para ela (criança), o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 2016, p. 149, grifos do original). A escrita, a partir desta afirmação, é vista como algo puramente externo para a criança “ela não tem consciência que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar-se o que lhe foi dito para escrever (FRANCIOLI e SFORNI, p. 3-4).

O estágio da escrita não-diferenciada, corresponde ao “primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita” (LURIA, 2016, p. 158). Neste momento “a criança utiliza os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi dito, por isto é uma fase instável como instrumento auxiliar de memória e a criança depois de algum tempo pode esquecer o significado do que registrou” (FRANCIOLI e SFORNI, p. 4). Neste sentido Luria (2016) afirma que,

[...] escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos (LURIA, 2016, p. 181)

Segundo Luria (2016, p. 158), “a criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permitirá lembrar uma sentença particular e auxiliará a relembrá-la”.

De acordo com o autor este sinal registrado organiza o “comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado” (LURIA, 2016, p. 158). Este processo é diferente quando utilizado por adultos que já dominam a escrita, pois segundo Luria (2016), ao fazer um certo símbolo para lembrar-se de algo, o leitor ao revê-lo imediatamente relacionará este símbolo ao conteúdo associado, como no caso de fazermos um sinal na mão para lembrarmos de comprar pão, por exemplo. Porém, em situação semelhante, a criança irá lembrar deste conteúdo momentaneamente, mas dificilmente lembrará seu significado após um período maior.

No estágio da escrita diferenciada, a criança apresenta um signo diferenciado expressando um conteúdo específico, no qual “a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganho um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance” (LURIA, 2016, p. 161). Para Francioli e Sforini (p. 4), “nesta fase a escrita da criança ainda é confusa, mas a ideia de usar desenhos enquanto registra pode ser um meio que ela utiliza para lembrar-se do que escreveu. É um estágio em que a criança descobre sua própria maneira de registrar”. As fases percorridas para chegar-se a escrita são longas e graduais. “Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança” (LURIA, 2016, p. 161).

Francioli e Sforini (p. 4-5) registram que “antes da criança compreender todo o processo da escrita, ela já passou por estágios em que fez inúmeras tentativas para registrar seu pensamento”. Segundo estes autores, estes estágios contribuirão para a aprendizagem convencional da escrita, ensinada na escola, a partir do momento em que a criança frequentar uma unidade escolar.

Isto porque a natureza de nossa escrita é fonográfica, ou seja, “representa o aspecto sonoro da linguagem, isto é, seu significante” (SOARES, 2005, p.37). Isto nos possibilita dizer que a escrita,

[...] envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004b, p. 99).

As relações estabelecidas entre fonema e grafema é uma característica específica da alfabetização, não podendo ser negada durante o processo de aquisição da leitura e escrita. Desta forma, a alfabetização é considerada como

[...] processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Esta especificidade necessita ser trabalhada dentro de um contexto significativo e relevante, levando o aluno a refletir e construir elos entre o que se fala e o que se escreve, pois, este processo de aprendizagem não ocorre através

[...] de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2003, p. 17, grifos do original)

Mesmo considerando que a “a escrita não é uma transcrição fonética da fala” (Soares, 2005, p. 34), é peculiar que no ensino inicial da escrita, “as crianças pensem que a grafia de uma palavra reproduz, exatamente, os sons da fala” (SOARES, 2005, p. 33). Assim sendo, os diferentes dialetos e suas expressões linguísticas, provavelmente serão utilizados nas hipóteses de escrita, nesta fase inicial da aprendizagem, visto que, ao adentrar a escola, cada qual leva consigo uma bagagem cultural, ou seja, cada um,

[...] já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada, na língua oral, por falante nenhum, mesmo em situações mais formais. Há, entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também diferenças de léxico, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo a proximidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita (SOARES, 2003, p. 20)

Portanto “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2016, p. 144). Ou seja, o aluno necessita da mediação do professor para estabelecer as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Esta mediação deve ser embasada a partir de atividades de análise, propondo ao sujeito colocar suas hipóteses sobre o sistema de escrita e leitura em evidência.

A escola é o espaço privilegiado para a aquisição da leitura e escrita, pois é neste espaço que se desenvolverá o processo metodologicamente planejado de ensino e aprendizagem. Embora muitos foram os esforços em aprimorar a forma como esse ensino acontece, este processo não pode ser considerado como algo linear e ou estável. Podemos observar historicamente diferentes metodologias empregadas na alfabetização e suas mudanças para empreender soluções aos desafios encontrados, como também é possível percebermos evoluções na forma de ver o aluno, antes considerado uma tábua

rasa, o qual era necessário “encher/preencher” de conteúdo, para a compreensão deste como sujeito do próprio processo de ensino. Algumas dessas concepções metodológicas fazem-se necessárias a compreensão para entendermos os caminhos percorridos pela alfabetização.

3.1.3 A questão dos métodos

Para iniciarmos esse diálogo julgamos fundamental compreendermos o significado da palavra método, por isso trazemos a definição de método, segundo Galvão e Leal (2005), que destacam o sentido amplo de método como,

[...] um caminho que conduz a um fim determinado. O método pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. No campo científico, ele é entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela [...], o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. (GALVÃO e LEAL, 2005, p. 17)

Durante a trajetória da alfabetização, a questão dos métodos prevalece como foco central dos avanços e entraves que colocam em xeque o processo de aquisição da leitura e escrita, sua escolha e adoção inadequada chegou muitas vezes a ser responsabilizado pelo fracasso escolar²⁰ (BATISTA *et al*, 2003). Podemos concluir que a percurso histórico situa,

[...] a discussão dos métodos no período em que são formados os sistemas escolares ocidentais e, sobretudo, quando a escola passa a ter que criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo. Discutir metodologias, então, significa discutir a própria escolarização e a história deste campo de saber. No entanto, não só de metodologias da alfabetização vive a escola e várias metodologias cruzam seu interior: tanto aquelas referidas à organização escolar como aquelas de base conceitual, seja esta filosófica, psicológica, sociológica ou antropológica ou todas elas juntas (FRADE, 2007, p. 22).

Desta maneira, concordamos com Galvão e Leal de que “precisamos explicitar que não temos a intenção de negar a importância dos métodos. Ao contrário, acreditamos que o ensino sistemático do sistema alfabético é não só desejável como também necessário (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 17), da mesma forma, não estamos

²⁰ Maria Helena Souza Patto, contextualiza as diferentes facetas do fracasso escolar em seu livro: *A Produção do Fracasso Escolar*,

advogando na “defesa da volta aos métodos tradicionais de ensino da língua ou da utilização de práticas que tratavam, e ainda tratam, o aprendizado da língua materna de forma fragmentada e descontextualizada” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 12). No entanto, entendemos ser pertinente e necessário,

[...] conhecer alguns métodos de alfabetização e refletirmos sobre seus limites e possibilidades, ajustando-os às mudanças conceituais produzidas pelas pesquisas e às exigências da sociedade contemporânea. É pertinente e urgente ainda pensar sobre a necessidade de organizarmos estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabético, já que esse é um objeto de conhecimento que tem suas especificidades (GALVÃO; LEAL, 2005, p.12)

Analisando as mudanças conceituais e metodológicas na trajetória do ensino da língua escrita (MORTATTI, 2011), o principal objetivo da alfabetização, estando predominantemente relacionada aos processos de escolarização, e fundamentando-se na aprendizagem convencional do sistema da escrita, estava associada à decodificação (leitura da palavra) e a codificação (escrita da palavra), não estando atrelado ao contexto real dos alunos, exemplos clássicos como *Ivo viu a uva* ou *o boi baba*, oriundo das cartilhas, ilustram a preocupação com a questão gramatical de codificar e decodificar. Neste sentido, os métodos de alfabetização, alternavam-se segundo Soares (2004b),

[...] ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global). Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita; embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfosintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas (SOARES, 2004b, p. 98).

Esses métodos restringem a alfabetização ao um caráter específico de codificação e decodificação, no qual a contextualização de situações reais são deixadas de lado por fugir ao controle léxico e morfosintático, no qual textos, frases e palavras são

selecionadas com finalidades claras de decomposição, para servirem como um fim e não como um meio, um instrumento no processo de aquisição da leitura e escrita.

Dentre os métodos utilizados, encontramos os que partem de partes menores, como as letras e sílabas, para partes maiores, ficando conhecidos como métodos sintéticos, outros métodos defendiam que o todo deveria ser o ponto de partida para após se chegar as partes menores, e são conhecidos como métodos analíticos, e o método analítico-sintético considerava o todo e suas partes concomitantemente.

O método sintético compreende o ensino da leitura e da escrita partindo das unidades menores para as mais complexas, neste processo o professor inicia o processo de alfabetização trabalhando a partir

[...] dos elementos estruturalmente “mais simples”, isto é, letras, fonemas ou sílabas, que, através de sucessivas ligações, levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos. Ou seja, parte-se das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para passar a analisar unidades maiores (palavras, frases, textos). Propostas de ensino baseadas nesses métodos partem do pressuposto de que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais elementares e simples (em geral sem sentido), para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significativas. Ou seja, acredita-se que as coisas mais simples do ponto de vista lógico devem ser, também, mais simples do ponto de vista psicológico (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 18).

Segundo pesquisa de Galvão e Leal, foi o primeiro método utilizado, acreditava-se que partindo dessas unidades menores seria mais fácil aprender o todo, no qual “o treino do nome das letras era pré-requisito para a aprendizagem da leitura [e] fundamentava a técnica da soletração, em que os alunos pronunciavam os nomes das letras, unindo-as em sílabas e depois em palavras (bê com a, ba, te com a, ta, bata)” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 18-19). Era preciso um período de treinamento para o aprendizado baseado na soletração das letras/fonemas, depois o aprendizado concentrava-se nas diferentes uniões entre esses fonemas, formando as sílabas, que novamente precisavam ser todas aprendidas e memorizadas, para após o aprendizado de palavras derivadas das junções dessas sílabas.

Conforme Frade (2007), na história dos métodos sintéticos podemos perceber princípios organizativos diferentes privilegiando a decoração de sinais gráficos e também as correspondências fonográficas, no qual

[...] compreende o *método alfabético* que toma como unidade a letra; o *método fônico* que toma como unidade o fonema e o *método silábico* que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável,

que é a sílaba. De maneira geral parece que a escolha por apenas um caminho para sistematização das relações fonema grafema a letra, o fonema ou a sílaba, é que diferencia o tratamento em torno da correspondências fonográficas (FRADE, 2007, p. 22, grifos nossos) .

Segundo Frade (2007), um dos elementos que tornava frágil esse método de ensino estava relacionado a sua aplicação, apresentando-se numa sequência modelar através da “decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas (FRADE, 2007, p. 22). Nesta lógica todos os casos possíveis de combinações silábicas eram decorados, partindo-se da premissa da memorização “sem que se estabelecesse a relações entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala” (FRADE, 2007, p. 23).

Desta forma, muitas críticas feitas a este modelo de alfabetização deram-se, no próprio interior da perspectiva sintética, criando problemas como: na oralização das palavras, pois as letras não correspondiam aos sons que elas representavam (a letra “efe” era soletrada “fe”); a preocupação com a passividade do aluno diante da aprendizagem do sistema de escrita, pois este não era visto como sujeito de sua aprendizagem, mas sim como um receptor, seus conhecimentos, experiências e ideias, a priori, sobre a escrita e leitura não eram levados em consideração; e a concepção de que a aprendizagem ocorria por meio da memorização (GALVÃO; LEAL, 2005).

Galvão e Leal (2005) concluem que o método sintético e suas abordagens aparentam ignorar “o caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição, o que provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem, além de não contribuir para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto para o cotidiano” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 20).

Na maioria das vezes, por não apresentar sentido em sua organização, partindo de atividades sem relação com sua prática ou convívio, tornavam-se atividades repetitivas e descontextualizadas o que não chamava a atenção dos alunos, dificultando a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os métodos analíticos por sua vez, partem do todo para conduzir a observação das partes, ou seja, partem de palavras, frases ou textos para posteriormente analisar os elementos menores, letras e sílabas. Na concepção deste método,

[...] coloca-se a criança diante de um conjunto de palavras que elas reconhecem globalmente, através da memorização, e, aos poucos, quando a

criança aprende uma pequena quantidade de palavras, essas são apresentadas em combinações diferentes para construir sentenças significativas. Após as crianças dominarem um conjunto de palavras de forma estável, passa-se a enfatizar que os símbolos das letras representam determinado som específico. Cada fonema passa a ser trabalhado até que a criança se torne capaz de operar conversões letras-sons de maneira quase automática (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 20-21).

Partindo desta compreensão, a aprendizagem demandaria um espaço de tempo longo até que a criança dominasse as diferentes combinações entre as letras, as sílabas, para que espontaneamente relaciona-se essas sílabas na estruturação de diferentes palavras, conseguindo ler.

Para Frade (2007), o método analítico procura

[...] romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (FRADE, 2007, p. 26)

As semelhanças e diferenças contidas entre esses métodos, colocam a criança como um espectador passivo, desconsiderando a condição de autor neste processo, a qual compete memorizar e repetir, colocando a leitura e a escrita como codificação e decodificação unicamente.

Gontijo (2008) pondera que a adoção de métodos que considerem a alfabetização como “um processo cuja finalidade é somente a aprendizagem dos sons e seus correspondentes gráficos ou das letras ou conjunto de letras e seus correspondentes sonoros” (GONTIJO, 2008, p. 18), desconsidera “aspectos fundamentais que integram a aprendizagem da leitura e da escrita” (GONTIJO, 2008, p.18). Soares (2016) assevera a prevalência do ensino sobre a aprendizagem, sendo a alfabetização reduzida a uma opção de método, colocando o aluno como um sujeito passivo, o qual recebe o conhecimento que lhe é transmitido, de acordo com o método escolhido.

Na contramão destes métodos, na década de 80 há ampla disseminação do construtivismo, fundamentado no ideário piagetiano, com proposições de Ferreiro. Essa vertente “se caracteriza por focar numa descrição formal da cognição humana; [...], essa descrição diz respeito ao processo de aprendizagem da escrita por parte da criança” (CHRAIM; DE MARIA, 2016, p. 119).

Segundo Chraim e De Maria (2016, p. 119) esta abordagem possui como foco “os estágios implicacionais de desenvolvimento e a atenção ao movimento de construção e testagem/confirmação/refutação de hipóteses sobre o objeto de conhecimento, neste caso a escrita”.

Os pressupostos da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, no que tange ao processo de alfabetização, colocam a criança como centro do processo de desenvolvimento, transformando consideravelmente a visão sobre o sujeito que aprende a escrita, sendo visto

[...] não mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando com e sobre a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidades nele, submetendo a prova essas hipóteses e supostas regularidades. Altera-se, assim, radicalmente, a orientação do processo de aprendizagem e o significado das dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo (SOARES, 1999, p. 61).

Desta maneira, Ferreiro e Teberosky, “descrevem estágios implicacionais no processo de aprendizado da escrita por parte das crianças com as quais trabalharam, sendo eles: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético” (CHRAIM; DE MARIA, 2016, p. 120). Cada estágio é classificado a partir das hipóteses sobre o sistema de escrita, que o aluno constrói.

Altera-se assim, a compreensão sobre os erros de escrita, antes “considerados erros que era preciso corrigir, e para isso os recursos eram, de novo, os exercícios ou “treinos” de imitação, repetição, associação, cópia” (SOARES, 1999, p. 61), passam a ser classificados como “**construtivos**, isto é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia, reveladores das hipóteses com que está atuando, portanto elementos fundamentais para que se identifiquem esse processo e essas hipóteses” (SOARES, 1999, p. 61-62, grifos do original).

Porém a ênfase e centralidade no sujeito que aprende, mesmo as autoras afirmando não se tratar de um método, acabou por gerar distorções, que segundo pesquisa de Chraim e De Maria (2016, p. 122), colocam o professor em

[...] um papel secundarizado no processo de desenvolvimento dos alunos. Desta forma, em relação ao ensino e à aprendizagem, dois processos distintos, é o segundo que se toma como foco, pois o que há de mais relevante nesta perspectiva é a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, sem dar ênfase à relação com o outro mais experiente, pormenorizando, assim, o processo de ensino.

Logo, devido aos estudos e discussões em torno da singularidade dos sujeitos, na qual “a *língua* é tomada como objeto social e como prática social (CHRAIM; DE MARIA, 2016, p. 122, grifos do original) e em decorrência de, a partir do “século XX, principalmente com os estudos da psicologia da linguagem propostos por Lev Vygotski, novos horizontes surgiram no campo da educação, com especial atenção sobre a alfabetização” (CHRAIM; DE MARIA, 2016, p. 123). Na qual “a transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida [...] apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal” (DUARTE, 2000, p. 83).

Destarte,

[...] os processos de ensino e aprendizagem são tomados por meio da relação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, em uma base teórica que é histórico-cultural; não se trata de um sujeito no âmbito do racionalismo cartesiano, nem da língua tomada em sua abstração; ao contrário, o sujeito é concebido como parte da cultura e da história, pois ele não é somente produto do meio, mas é agente no processo de criação do meio (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, *apud* CHRAIM; DE MARIA, 2016, p. 123)

Tal concepção incide diretamente no fazer pedagógico, já que,

[...] vão de encontro a concepções ambientalistas ou inatistas, pois compreendem que o sujeito se constitui na relação com o meio e não se limita a um produto de características inatas ou de determinações na ambientação em que vive – o sujeito é datado e se historiciza a partir de suas características biológicas na cultura e na história (CHRAIM; DE MARIA, 2016, p. 124).

Segundo os princípios Vygotskyanos, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1989, p. 95). Os alunos precisam ser desafiados, provocados, instigados para a aprendizagem, através da problematização dos conceitos, da mediação do professor ou companheiros mais experientes, pois o “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

Desta forma o “desenvolvimento não é pré-condição para a aprendizagem, e sim que, à medida que o aluno aprende, ele se desenvolve” (CHRAIM; DE MARIA, 2016,

p. 124). Ainda neste sentido “na esfera escolar especificamente, é na relação com o outro por meio da língua com vistas à apropriação de um objeto da cultura presente na prática social que o sujeito se desenvolve” (PEDRALLI; SILVA; COELHO, 2016, p.134).

Vygotsky propõe que o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas, ocorre através da zona de desenvolvimento proximal, na qual definem-se

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, em vez de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

O autor destaca a importância do outro nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1989, p. 99).

Na perspectiva vygotskyana, o fator social é considerado, portanto a aprendizagem

[...] não pode ser concebida como um processo que coloca o sujeito numa posição passiva, num alinhamento à concepção bancária de educação, amplamente criticada na obra freiriana. A transmissão na ótica histórico-cultural demanda um processo ativo pelos sujeitos, que, ao colocarem-se em interação com o outro com vistas à apropriação de um produto da cultura, incidem tanto no próprio objeto da apropriação quanto na constituição do outro e na sua própria constituição, o que deriva da apropriação e da própria interação (PEDRALLI; SILVA; COELHO, 2016, p. 132)

Desta maneira, a alfabetização é concebida *a partir de e por meio de* práticas sociais de uso da língua. Significa considerar o que “já fazem com a escrita nos ambientes nos quais interagem, quanto ao que elas poderão ainda fazer se forem levadas a compreender e engajar-se em novos modos de usar a escrita na escola, por meio de nossa ação metodologicamente planejada” (PEDRALLI; SILVA; COELHO, 2016, p. 135).

No entanto, a dimensão social da escrita, seu uso em diferentes situações e contextos sociais, não significa desconsiderar ou desqualificar a “necessidade de

contemplar o ensino do sistema de escrita alfabética. Oposto a isso, alfabetizar nessa perspectiva significa contemplar tal sistema na relação com os usos sociais da escrita, materializados em produções humanas no curso da história” (PEDRALLI; SILVA; COELHO, 2016, p. 135). Dessa forma abordaremos a seguir definições acerca da alfabetização e do letramento.

3.1.4 A alfabetização no contexto do letramento: diálogos e aproximações

Na medida em que a sociedade foi progredindo e “a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita” (SOARES, 2004b, p. 97), cria-se outra necessidade ligada estritamente à alfabetização: o uso social que se faz da leitura e escrita, visto que,

[...] saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político” (MORTATTI, 2004, p. 15).

Desta forma a alfabetização é um processo multifacetado, que envolve as perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas (SOARES, 2003). Compreende concomitantemente o desenvolvimento de uma técnica, e, também envolve a prática e usos do sistema de representação especificamente humano e de uso social.

Atualmente o termo alfabetização, nos reporta diretamente ao “pressuposto de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se faz por meio de duas vias, uma técnica e outra que, diz respeito ao uso social” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 12-13).

A primeira via está associada, segundo Soares (2003), ao “indispensável aprendizado de uma técnica que consiste, entre outras coisas, em levar o indivíduo a ser capaz de estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas com grafemas” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 13).

Conforme Soares (2003), a segunda via aponta que o “aprendizado da técnica só fará sentido se ele se fizer em situações sociais que propiciem práticas de uso. Não

adianta aprender uma técnica e não saber usá-la [...]. Nesse sentido, o uso social é que dá sentido ao domínio da técnica” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 13).

Neste sentido, a alfabetização,

[...] designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES, 2005, p. 24).

Nesta perspectiva Cafiero (2005), argumenta que ampliamos a capacidade e a competência leitora em nossas vivências, defendendo que a alfabetização não é uma etapa finita, mas uma aprendizagem contínua e processual. Segundo a autora, há um movimento constante de troca de experiências, desenvolvimento tecnológico, descobertas científicas, entre outros que propiciam a contínua busca pelo conhecimento durante toda a nossa vida.

Tfouni também defende a característica de incompletude presente no processo de alfabetização, sendo esta compreendida como um processo individual que “não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante” (TFOUNI, 2010, p. 17). De fato, constantemente buscamos e aprendemos sobre algo novo, seja em pesquisas, internet, jornais, livros, sites, entre outros, estamos em contínua aprendizagem.

Contudo, Soares chama a atenção para a especificidade da alfabetização, estando relacionada diretamente ao ato intencional, planejado e sistematizado de apropriação do sistema alfabético ortográfico, característica necessária e irrefutável da leitura e escrita, ou seja, sem adquirir o domínio sobre o alfabeto, suas diferentes combinações, peculiaridades sonoras e gráficas, não há como ler e escrever. O desenvolvimento da alfabetização, segundo a autora, está associado ao que atualmente conhecemos por letramento, e, este sim é contínuo, pois de fato modificamos, ampliamos e aprimoramos nossas habilidades e atitudes, tanto na escrita quanto na leitura constantemente.

Sobre esta característica, Soares (2003), pontua ser imprescindível fazer a distinção entre *aquisição* e *desenvolvimento* da língua oral e ou escrita, já que os significados atribuídos a alfabetização na atualidade são grandiosamente abrangentes. Segundo a autora,

[...] não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2003, p. 15, grifo do original).

Para Soares (2004) a *alfabetização* é definida pela *aquisição* do sistema convencional de escrita e o *letramento* pelo *desenvolvimento* de habilidades de utilização desse sistema, seja em atividades de leitura ou escrita, ou em práticas sociais que utilizem a língua escrita, assim definidos como processos;

[...] interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 10).

Neste sentido, Rios e Libânio (2009, p. 33), corroboram concordando que, “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”.

De fato, a forma como a alfabetização era concebida, pelos métodos analíticos e sintéticos, nem sempre conseguia desenvolver “habilidades suficientes para compreender a diversidade de textos escritos que circulam na sociedade, a culpa do insucesso na leitura era sempre do aluno. Era ele que não sabia ler, ele era o incompetente” (CAFIERO, 2005, p. 7). Visto que, atualmente, a decodificação não garante a interpretação profusa e crítica dos sentidos implícitos no texto, ademais o acesso a diferentes fontes textuais é instantâneo e simultâneo, sendo necessário uma profunda e ampla compreensão do contexto em que os textos são escritos, para assegurar sua interpretação, sendo essencial transcender a alfabetização.

Tradicionalmente a leitura esteve atrelada, conforme Cafiero (2005, p. 7) como atividade “mecânica de decodificar palavras, de garimpar sentidos que estariam prontos no texto. Com isso, acreditava-se que, para formar um leitor competente, bastava ensinar a ler no primeiro ano de escolaridade, [...], e depois o aluno já estaria pronto para ler qualquer texto”.

Na atualidade, está leitura decodificada não é suficiente, “precisamos saber ler e compreender não só o que está escrito nas linhas, mas o que está por trás delas: os não-ditos, o duplo sentido, as intenções, que muitas vezes ficam apenas esboçadas, que não são explicitamente codificadas” (CAFIERO, 2005, p. 9), processo este, que se complementa e vai além da alfabetização, adentrando o contexto do letramento.

Segundo Soares o conceito de letramento amplia o,

[...] próprio conceito de alfabetização, [...] em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária (SOARES, 2005, p. 47).

Paulo Freire, é colocado como “precursor brasileiro do conceito de letramento”²¹ (PICOLLI, 2010). Sua produção teórica, até na contemporaneidade exerce impacto internacional. Segundo Picolli (2010, p. 260), a obra “Pedagogia do Oprimido”, (traduzida para diversas línguas), difunde os “pressupostos de sua pedagogia voltada à educação popular, criticando a concepção bancária da educação em favor de uma concepção problematizadora e libertadora construída por meio da dialogicidade e da significação conscientizadora na investigação dos temas geradores”.

Freire desmistifica o significado de leitura “não restringindo a leitura à decodificação pura da linguagem escrita, mas ampliando o conceito para a compreensão do mundo” (PICOLLI, 2010, p. 260). A autora considera ainda que a forma como Freire concebe a alfabetização,

[...] é, portanto, um ato político, criador e de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de letramento em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade. Tal relação justifica o fato de Freire ser considerado o precursor de uma concepção brasileira de letramento, mesmo sem utilizar tal denominação (PICOLLI, 2010, p. 261).

De fato, mesmo sem utilizar o termo letramento, Freire evidencia em seus escritos a necessidade de que o processo de alfabetização fosse iniciado “com a leitura do mundo – do pequeno mundo onde os sujeitos estão inseridos –, do qual emerge a

²¹ Picolli, destaca que o termo letramento “teve sua origem documentada no campo das ciências linguísticas e da educação a partir da segunda metade dos anos de 1980. Estudos precursores, entretanto, precisam ser destacados: as pesquisas de dois autores do contexto internacional que influenciaram a discussão sobre o tema nos espaços brasileiros e a referência implícita ao conceito de letramento na obra freireana (PICOLLI, 2010, p. 259)

leitura da palavra. Assim, a partir da continuidade de ambas as leituras – do mundo e da palavra – toma lugar a leitura da palavramundo” (PICOLLI, 2010, p. 260).

O autor propõe a compreensão de que os sujeitos não são folhas de papel a serem preenchidas, e, portanto, que as experiências e saberes dos sujeitos, construídas em suas interações sociais, precisam ser consideradas para significarem sua aprendizagem, visto que Freire entende o processo de alfabetização como um movimento dinâmico (FREIRE, 1993). Desta forma, ler e escrever são inseparáveis, e “ênfatisa a necessidade das palavras presentes no programa de alfabetização pertencerem ao universo vocabular dos grupos populares, carregadas da significação do povo, “grávidas de mundo” (PICOLLI, 2010, p. 260).

Freire (1993, p. 11), salienta a necessidade da “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Freire defendia a necessidade de compreensão das diferentes intenções que o texto possa trazer, não sendo possível “reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos (FREIRE, 1993, p. 19).

Portanto, através do letramento busca-se compreender as práticas que perpassam e ultrapassam a alfabetização, no intuito de que os sujeitos possam ser,

[...] suficientemente capazes de gerir as informações, de selecioná-las, organizá-las, interpretá-las e utilizá-las para solucionar problemas específicos de sua área de atuação. Exige-se hoje um sujeito capaz de ser leitor e escritor de diversos textos que são importantes em suas práticas sociais, isto é, um sujeito com elevado grau de letramento (CAFIERO, 2005, p. 9).

Isto relaciona-se à exigência contemporânea do domínio da leitura e escrita, no qual as possibilidades e situações de participação social são ampliadas, permitindo ao sujeito exigir seus direitos, exercer sua cidadania. O acesso à informação não basta. É preciso sabermos processá-la para não sucumbirmos, ou sermos manipulados, moldados por ela. Precisamos “estabelecer relações entre as várias informações disponíveis: as velhas, que já fazem parte de um conhecimento armazenado, e as novas, que se somam a essas nos processos de construção de sentido a partir da leitura de novos textos” (CAFIERO, 2005, p. 9).

Durante a leitura, o leitor faz uso de um aparato de conhecimentos armazenados que possui para construir sentido do que lê, a esse aparato irão somar-se as informações

novas que o texto traz. Podemos dizer que a leitura necessita que o leitor dialogue com o que está registrado, crie elos, conexões para poder interpretar e compreender o que está escrito.

De acordo com Cafiero (2005), a leitura indica uma íntima relação com o texto, na qual é entendida como

[...] uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece (CAFIERO, 2005, p. 17).

Para a autora, o leitor busca no texto um “ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência” (CAFIERO, 2005, p. 17), essas relações estão pautadas nas experiências e práticas sociais vivenciadas.

Por isso a ação da leitura dentro de uma perspectiva de letramento não pode ser resumida a decodificação²² somente, conforme Cafiero (2005, p. 17),

[...] leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto.

Neste sentido é importante reafirmar que a leitura é um processo que está muito além da atividade de decodificação ou de localização de informações, pois “a leitura é um processo que exige que o leitor estabeleça relações complexas entre aquilo que ele

²² A decodificação é o momento inicial da leitura, no qual executamos, basicamente, o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. Isto é, juntamos letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases. À medida que vai processando as informações, o leitor as armazena em sua memória (é uma memória temporária, ou memória de trabalho), para que possa ir organizando as informações em unidades cada vez maiores (CAFIERO, 2005, p.31)

decodifica e os diversos tipos de conhecimentos armazenados em sua memória ao longo de suas experiências” (CAFIERO, 2005, p.16).

No entanto é pontual destacar que a “alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004b, p. 97). Essa distinção não significa colocá-los em pé de disputa por espaço ou grau de importância, pois,

[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004b, p. 97).

Dois termos com especificidades distintas, mas que precisam estar simultaneamente presentes no contexto da sala de aula, isso significa ponderar que não é concebível em detrimento do letrar negar as especificidades do alfabetizar, ou seja, de compreender e dominar a escrita e a leitura, mas também o domínio da técnica (leitura mecânica) pura e somente não possibilita o acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados histórica, social e culturalmente. Conclui-se que, alfabetizar não pode estar resumido em práticas de decodificação e memorização, da mesma forma que acreditar que somente pelo contato livre com textos, livros e escritos o sujeito se alfabetizará é ingênua e descomprometida com as diferentes especificidades de cada termo.

A alfabetização em contexto de letramento pressupõe “um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação [...] Assim a escrita passa a ter função social” (CARVALHO, 2005, p.69). Nesse sentido, o aluno ao alfabetizar-se

[...] constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (SOARES, 2004b, p.100).

Para que de fato ocorra o alfabetizar letrando, ou vice – versa, é preciso ter clara a interdependência de ambos no processo de aprendizagem inicial da língua escrita e superar as visões dicotômicas e equivocadas. Kleiman (2010) situa que pela interpretação de que o letramento seria uma nova metodologia de ensino da escrita, ocasionou-se uma falsa dicotomia entre este e a alfabetização. Pontua que “não existe “método” de letramento, como conjunto de estratégias didáticas para o ensino inicial da leitura e da escrita” (KLEIMAN, 2010, p. 378), pois academicamente

[...] mantém-se que a adoção de uma concepção de letramento para ensinar acarreta uma compreensão ampla da língua escrita, de modo a incluir as práticas de ler e escrever da vida social. Isso teria, naturalmente, implicações metodológicas e curriculares para a alfabetização e o ensino da língua escrita em geral. Entretanto, refuta-se a dicotomia alfabetizar versus “letrar” que está pressuposta em afirmações como “deve-se letrar, não alfabetizar” ou “eu não estou alfabetizando, estou é letrando” (KLEIMAN, 2010, 379).

Alfabetizar letrando possibilita ao sujeito, ampliar as suas “possibilidades de participação social e de efetivo exercício da cidadania por fazer uso consciente e competente da linguagem” (CAFIERO, 2005, p.10).

Muito mais do que apontar erros e descompassos precisamos buscar caminhos que democratizem o acesso ao mundo letrado, ou seja o aprendizado da escrita e da leitura. Concordamos que para alfabetizar letrando é necessário compreender e reconhecer a,

[...] especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; [...], e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; [...], o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças (SOARES, 2004, p. 16).

Dessa forma, entendemos que não podemos negar a necessidade de trabalhar explicitamente as relações fonema grafema, não de forma mecânica e repetitiva, mas, no contexto real em que ocorre o processo de apropriação da leitura e escrita, destacando a

importância da prática social para fundamentar as diferentes metodologias que serão empreendidas neste caminho, pois

[...] a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 14-15).

Neste sentido, salienta-se que a alfabetização deva envolver práticas que propiciem a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2004, p. 15), e que concomitantemente estas práticas sejam possibilitadas por meio da “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2004, p.15), estaremos colocando em ação a alfabetização em contexto de letramento.

Esboçamos até aqui especificidades da alfabetização e do letramento para entendermos o processo de alfabetizar e letrar. Partimos de conceitos universais, essenciais para a democratização da educação, a partir deste momento procuraremos situar a trajetória histórica da EdoC, dentre tantas trajetórias possíveis, elucidando marcos que destacamos em seu percurso.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS TENSIONAMENTOS HISTÓRICOS

Como já anunciado no início deste capítulo o término da Ditadura Militar fortaleceu a luta pela liberdade, em especial a luta pela democratização da educação para todos, por isso pontuamos nossa retomada histórica da EdoC, delimitada por este marco. Nesse sentido Guedini (2017, p. 74-75) afirma que, as lutas ressurgem

[...] no cenário nacional brasileiro, ao final do período da ditadura militar. O ressurgimento das lutas camponesas nos anos 1980, ao final do período

militar, configura seu enraizamento no projeto de resistência produzido desde o início da constituição do país. Este projeto, mesmo “esmagado”, é capaz de recolocar-se, agora, como projeto de sujeitos coletivos que produzem novas identidades. Estas identidades não estão mais referidas às categorias profissionais, mas ao projeto de um grupo específico, surgido na contraposição ao projeto de campo que se instalara com ações e convivência dos governos de então, como os Sem-Terra, os atingidos por barragens, os seringueiros, os pequenos agricultores, entre outros.

Por mais tensa que esta relação se estabeleceu, a luta pela democratização da educação manteve-se viva. Neste percurso é imprescindível referenciarmos o papel dos MSPs, na luta pela transformação da organização da sociedade, trilhando um novo caminho para desmistificar a ideia, então imposta ao sujeito do campo, de que a educação era inútil, e ou se fazia desnecessária. Os MSPs, aparecem como protagonistas em prol de uma conscientização do sujeito do campo, na luta por melhores condições de vida, por suas características e princípios depreenderam muitos esforços para colocar em visibilidade as carências da Educação do Campo²³. Nesse sentido Gohn (2011), pontua como inegável que os “Movimentos Sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988” (GOHN, 2011, p. 23).

Frente ao exposto, as *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo* (BRASIL, 2004, p.7) retratam a realidade vivida até então,

[...] embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia.

O setor agrícola predominante em nossa economia, e “aliada a formas arcaicas de produção e à baixa densidade demográfica e de urbanização, respondia, portanto, pela escassa demanda social de educação” (ROMANELLI, 2013, p.63). O domínio da técnica era tido como suficiente para o trabalho no campo, onde cultuou-se a ideia de que o domínio das letras era desnecessário. “A população ligada a esse tipo de

²³ Compreende-se que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST seja um dos sujeitos coletivos centrais na elaboração da proposta de Educação do Campo, em função do acúmulo de experiências e conhecimentos construídos nos 20 anos de luta pela terra e pela escola pública e em função da sua organicidade interna e força política (SOUZA, 2012, p. 78).

economia não via utilidade prática na educação formal ministrada pelas escolas” (ROMANELLI, 2013, p. 63).

Gritti, (2003, p. 21) anuncia que, através da política econômica nacionalista, maiores incentivos foram injetados nas atividades urbanas e rurais, porém “embora, nesse período, a maior concentração populacional fosse na área rural, a política econômica favoreceu a produção industrial em detrimento da produção agrícola”. Essa opção pelo urbano gerou a expropriação do homem do meio rural devido à intensa “mecanização da agricultura e com a crescente concentração da propriedade da terra” (GRITTI, 2003, p. 21). Ainda nesse sentido, Guedini (2017, p. 41) destaca que o processo histórico de constituição da educação voltada para o sujeito do campo, durante as agruras do Golpe Militar, passou pela implantação de,

[...] um projeto capitaneado pela modernização conservadora da agricultura, instituído por políticas que vão da modernização à expropriação, em nada alterando os pilares da lógica de desenvolvimento do país, enraizada numa política agrária que leva ao crescimento do latifúndio (GUEDINI, 2017, p. 41).

De acordo com Caldart (2003, p.66) “uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo”. O modelo socioeconômico, que se baseou na industrialização, estabelecido no país corroborou com a vulnerabilidade do sistema educacional destinado ao sujeito do campo, “tendo em vista o grande desenvolvimento tecnológico junto à crescente miséria da população que vive e trabalha neste espaço, evidenciando a desigualdade e a barbárie presente na sociedade brasileira” (VENDRAMINI, 2004, p. 145). Na qual,

[...] a ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (BRASIL, 2013, p. 269, grifos do original).

Desta forma as políticas públicas e as leis elaboradas e sancionadas nesse período vão ao encontro do contexto apresentado, no qual a educação destinada ao sujeito pertencente ao espaço do campo foi deixada de lado. Gritti (2003) salienta que “de 1942 a 1946, o Ministério da Educação decretou as chamadas “leis orgânicas”, que

passaram a regulamentar o ensino em nível nacional, definindo os programas mínimos e as diretrizes que deveriam nortear o desenvolvimento do ensino primário no país” (GRITTI, 2003, p. 22).

Segundo a autora, e de acordo com as evidências, constata-se que a lei possuía características homogeneizadoras, que igualam e unificam as escolas em âmbito nacional. Dessa forma a “escola que vai ser implantada no meio rural é uma escola pensada *para* o homem rural e não *pelo* homem rural, melhor dizendo, para um homem rural que deve pensar e agir como um homem urbano” (GRITTI, 2003, p. 24, grifos do original). Esta escola nasce com a intenção de promover o desenvolvimento social, levando assim cultura para o atrasado colono, contendo a imigração do homem do campo para a cidade (VENDRAMINI, 2004).

Como podemos ver nos estudos de Gritti (2003, p. 29), ao referir-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 4024/61, situando a mesma como a primeira lei que trata de todos os níveis de ensino, coloca que “a elaboração do texto da lei não teve, por exemplo, nenhuma influência e participação dos movimentos sociais”.

A LDBEN de 1961 não garantia acesso, nem permanência, muito menos terminalidade a todos os alunos devido à dificuldade de serem oferecidas escolas em todas as partes do país, isto mantinha o caráter dualista e excludente. Para a época a LDBEN 4.024/61 significou um avanço considerável, pois propunha uma educação em nível nacional, estruturando a educação em nível primário, pois até então não possuía um papel claro e objetivo, enquanto nível de ensino.

No tangente à Educação do Campo comprovou-se sua marginalidade “uma vez que foi delegada aos municípios a estruturação da escola fundamental rural” (SOUZA, 2012, p. 54). O pensamento de que o trabalho na lavoura não necessitava do aprendizado das letras ainda recaía como uma nuvem negra sobre a população do campo. As ambiguidades no texto aprovado são explícitas, em particular pelos casos de isenção de matrícula, conforme constatamos no artigo 30 em seu parágrafo único, no qual “constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança” (BRASIL, 1961). Eximindo qualquer responsabilidade do Estado em construir e manter escolas em diferentes localidades do território nacional, para ofertar matrícula suficiente a todo e qualquer cidadão brasileiro constituindo-se em “um direito que, por muito tempo, ficara na dependência de haver escola” (FERRARO, 2014, p. 77).

Saviani (2011, p. 8), refere-se aos casos previstos de isenção de matrícula e defende que a própria lei reconhecia “uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação”. Mesmo propiciando que muitas crianças, até então excluídas deste processo, tivessem a oportunidade de acesso ao conhecimento, fragmentado e mínimo, através da obrigatoriedade instituída no artigo 27, não volta seu olhar à parcela da população que mais esteve ativa no processo de desenvolvimento econômico, a população do campo continuou esquecida e a margem de uma política pública que organizasse e estabelecesse condições para o seu funcionamento. Nesse sentido,

O descompromisso do poder público para com a garantia de acesso e permanência na escola da população já marginalizada é evidente. A lei em tela apresenta um teor discriminador, reforçando a ideia privatista presente no seu texto. Assim, a exclusão não se dá de forma indiscriminada, em fase de falta de investimentos por parte do poder público, mas vai atingir grupos específicos, determinados dentro do contexto social. (GRITTI, 2003, p. 30).

A LDBEN 4.024/61 foi reestruturada, em 11 de agosto 1971, através da Lei 5.692/71. É necessário contextualizar que esta reforma de ensino se dá em meio a Ditadura Militar e, por esse motivo, também sofreu os efeitos deste momento histórico. A maior alteração se deu na ampliação de quatro para oito anos a permanência no ensino escolar obrigatório, e, conseqüentemente, a ampliação do atendimento aos alunos de sete aos quatorze anos. Conforme artigos 18 e 20 da LDBEN 5.692/71,

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. (BRASIL, 1971)

Conforme Gritti (2003, p. 34) essa “lei veio atender à urgência do modelo econômico, reduzindo gradativamente a profissionalização aos níveis de ensino de 1º e 2º graus, o que antes era exclusividade do 3º grau”. Segundo a autora “a lei priorizou a formação técnica para o trabalhador inserir-se na atividade produtiva do setor secundário da economia, em ascensão nesse período” (GRITTI, 2003, p. 34). De acordo com a autora,

A industrialização traz consigo a urbanização, que se sobrepõe as outras formas de relações, especificamente aquelas tecidas pela produção agrícola familiar. A lei é omissa em relação a esse setor da atividade econômica e da vida cultural. As referências que faz ao agrícola – duas vezes no texto – são

para falar da empresa rural, não da atividade da pequena propriedade rural. Porém a lei reconhece que a natureza e o ritmo da atividade rural têm uma especificidade própria. Assim, abre a possibilidade para que a escola organize seu calendário escolar, observando a época do plantio e da colheita de safras. Como se observa, a importância não recai sobre a cultura, a identidade do homem rural, sua forma de relacionar-se com a natureza e com os outros homens, mas sobre o lucro e a renda da terra. Portanto, na única referência específica que a lei faz ao rural, abre espaço para que uma mão-de-obra escolarizada esteja disponível no período em que dela se fizer necessário (GRITTI, 2003, p.39).

Pode-se destacar que não há referência à educação no espaço do campo, e, infelizmente o ganho consubstancial em aprendizagem, que deveria existir em decorrência do aumento no período de permanência na escola, não foi assegurado devido à falta de investimentos. Duplicou-se o tempo de permanência dos alunos, mas não se sistematizou a aplicação de verbas compatíveis ao aumento desta demanda, o que inviabilizou a qualidade do produto ofertado, sucateando ainda mais o que já era fragilizado e fragmentado.

O que vemos é uma iniciativa distorcida de aumentar a duração do ensino sem uma postura de investimentos, o que acaba por não atender as expectativas. Não se evidência a importância de equidade de condições, de ensino transformador, mas sim uma tentativa de atender uma demanda de expansão da educação pública, em especial pelo fator qualificação de mão-de-obra, devido à alta industrialização do país.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, acomoda em seu texto a relevância da educação do campo. Seu artigo 26 indica que os currículos do ensino fundamental possuem “uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

A LDBEN, (BRASIL, 1996, art. 28) apresenta as competências dos sistemas de ensino segundo a Educação do Campo,

[...] os sistemas de ensino promoverão as *adaptações* necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (grifos nossos).

A Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002 ao referenciar-se as *Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo*, em seu artigo segundo, parágrafo único, faz menção a identidade do campo,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

As Diretrizes desnudam o objetivo relacionado “à inclusão da educação em todos os níveis, buscando uma integração da educação escolar com as experiências cotidianas do educando, de acordo com sua origem, seus costumes e seus valores, numa perspectiva integradora escola/campo” (ROSA e CAETANO, 2008, p. 22). Legislado em seu artigo décimo terceiro, inciso II, a necessidade de,

[...] propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002)

Diante do exposto reafirmamos a defesa, ancorados nos pressupostos de identidade do campo, que os sistemas de ensino precisam muito mais do que adaptações para acolher a essência da proposta de EdoC. Respeitar a sua identidade relaciona-se diretamente a especificidade de sua constituição, portanto, não cabe aqui adaptar estratégias ou currículos, é necessário salvaguardar os espaços e territórios da educação do campo com suas peculiaridades e especificidades. Defendemos a estruturação de propostas e currículos específicos para essa modalidade, fundamentados no processo histórico de luta e igualdade de acesso, permanência e terminalidade.

Neste sentido a identidade da EdoC deve estar associada a uma “cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana” (BRASIL, 2004, p. 35). A escola deve interpretar a realidade possibilitando a construção de conhecimentos potencializados, “de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo” (BRASIL, 2004, p. 35).

Essas relações econômicas e sociais são vividas e construídas por sujeitos concretos, de diferentes gêneros, etnias, religiões, vinculados (ou não) a diferentes organizações sociais e diferentes formas de produzir e viver individual e coletivamente. Homens e mulheres que, submetidos a um *modelo agrícola hegemônico que se revela a cada dia mais socialmente excludente, ambientalmente insustentável e economicamente seletivo*, impõem a necessidade de uma educação que dê conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam, assim como das possibilidades dos sujeitos de produzirem mudanças nessa dinâmica. (BRASIL, 2004, p. 35, grifos nossos)

Desta forma, a proposta de educação do campo objetiva valorizar “o humano, portanto, a trajetória do sujeito do processo educativo; as relações sociais e práticas sociais vividas” (SOUZA, 2012, p. 78). Pois desta maneira “ao valorizar o humano, a proposta dá ênfase aos conhecimentos científicos, localizados socioculturalmente, que devem ser trabalhados na escola, na formação do “ser mais” (SOUZA, 2012, p. 78). “A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 27).

3.2.1 O espaço de disputa: o rural *versus* no e do campo.

Situamos o espaço de disputa entre o rural e o campo, por entendermos que as funções que irão assumir na trajetória história são distintas. Coadunando neste aspecto Souza esclarece que

O sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. Já o sentido de Educação do Campo aparecerá quando estiver em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento nesse início de século. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando os aspectos da identidade e da cultura (SOUZA, 2012, p. 51).

Outra característica que dá maior visibilidade a diferença entre a educação rural da educação do campo, está relacionada aos sujeitos,

[...] o sujeito central no desenvolvimento da educação rural foi o Estado, expresso nas ações dos governos estaduais e municipais, enquanto os sujeitos centrais na reflexão da Educação do Campo são os movimentos sociais,

mudando assim a configuração da concepção de educação e dos objetivos da classe trabalhadora pensados por ela (SOUZA, 2012, p. 51-52)

Associado a isto, as pesquisas de Almeida (2011), mostram que a educação está atrelada ao modelo de sociedade que se pretende formar, passando por transformações concomitantemente relacionada aos interesses da sociedade que a constitui. Exemplo disto é a característica de expansão que a escola assumiu a partir da industrialização²⁴ das cidades, e a necessidade de mão-de-obra qualificada.

De acordo com Almeida (2011, p. 279) as ações do Estado não responderam as necessidades do meio rural, constando que “houve um abandono dessas populações camponesas que permaneceram desassistidas, afastadas das melhorias educacionais, pois efetivamente os investimentos públicos concentraram-se no modelo de urbanização que emergia no país”.

Segundo Almeida (2011) com o início da República, no término do século XIX, ocorreram mudanças nas estruturas da sociedade, geradas pela implantação e desenvolvimento industrial e trabalho assalariado, que conseqüentemente reorganizarão a forma como a educação é vista, sob a égide da escolarização como necessidade e alternativa de adaptação as mudanças sociais, políticas e econômicas pelo qual o país passava.

Neste contexto “agrava-se a crise do modelo agroexportador, isto é, a economia já não é mais comandada pelas diretrizes do setor primário” (ALMEIDA, 2011, p. 279), ocasionando um acelerado processo de migração do espaço rural para o urbano. Sem recursos próprios ou investimentos no setor agrário, o homem do campo se vê obrigado a procurar outras formas de trabalho, deixando seu espaço e adaptando-se as novas formas de vida e trabalho, no qual o trabalhador rural vive,

[...] um processo de afastamento de suas atividades originais, o que culmina com a expulsão do campo. Há um deslocamento crescente do meio rural para o urbano, e, conseqüentemente, o encontro e o choque entre valores e referências desses dois mundos. A nova ordem econômica impõe a adoção de outros parâmetros culturais identificados com a modernização pela via da industrialização e urbanização. O país “moderniza-se” e tal modernização reflete diretamente as escolhas e os caminhos educacionais percorridos. O mundo urbano passou a ser o condutor, é lá que as decisões políticas e

²⁴ Romanelli (2013, p. 49 e 50) aponta que devido à crise mundial de 1929, “a saturação do mercado mundial, portanto, acabou acarretando a queda de nossas exportações de café, ao mesmo tempo em que a crise geral fez cessar a entrada de capitais”. A crise, de certa forma, obrigou o país a se “auto-sustentar”, para isso houve a transferência de investimentos de um setor para o outro “essa transferência se fez do setor tradicional para o moderno, ou seja, da agrícola para a industrial”.

econômicas passam a ser tomadas e que se constroem as novas referências culturais (ALMEIDA, 2011, p. 280).

Sem ter como sustentar suas famílias no seu espaço, os trabalhadores rurais vão para as cidades em busca de trabalho, mas as exigências nessa nova labuta são diferentes das que ele estava acostumado, conseqüentemente marginalização e exclusão social acompanharam esse contingente de trabalhadores rurais “não permitindo que se integrem efetivamente à realidade urbana, permanecendo alijadas do processo produtivo onde passam a viver, embora as cidades exerçam alguma sedução, afinal, talvez conseguissem encontrar emprego, moradia, saúde, educação, conforto e lazer” (ALMEIDA, 2011, p. 281). O que se percebe pela conjuntura da época é que “essas populações são muito mais expulsas do campo e de suas atividades profissionais do que propriamente atraídas pela possível melhoria de vida na cidade. A vinda para o meio urbano *não e propriamente uma escolha, é tão somente a única alternativa que se apresenta*” (ALMEIDA, 2011, p. 281, grifos nossos).

Esse contexto de migração e a falta de qualificação para o trabalho nas cidades, fez com que o ensino no meio rural, mesmo que teoricamente, também se tornasse “uma preocupação social, seja por interesses nacionalistas seja no sentido de compelir a saída das populações rurais de seu ambiente original” (ALMEIDA, 2011, p. 281).

Os interesses nacionalistas concentravam-se em criar uma pátria fortalecida, principalmente pela especificidade da população brasileira ser formada por imigrantes de diferentes países, “era fundamental que todos os brasileiros e brasileiras, independentes de sua etnia ou condição social, desenvolvessem a percepção de que algo maior os unia, sentissem que partilhavam de uma mesma identidade nacional” (ALMEIDA, 2011, p. 282). Para que esses interesses fossem concretizados a escola “deveria colaborar nesta tarefa, num esforço de diminuir ao máximo o analfabetismo, imprimindo uma identidade aos currículos escolares, tanto em escolas do campo, como na cidade” (ALMEIDA, 2011, p. 282).

Aliada aos interesses nacionalistas a educação nas escolas do meio rural deveria “resgatar valores do mundo rural, mantendo vivas ideias possíveis de serem esquecidas, entre elas a de que o Brasil era um país com uma *natural vocação agrícola*” (ALMEIDA, 2011, p. 282, grifos nossos). Este resgate estava atrelado a necessidade de diminuir o êxodo rural, e também aliadas a necessidade de se erradicar a imagem do Jeca Tatu atribuída ao homem do campo, nacionalizando e promovendo ajustamentos e adaptações ao meio rural, porém as contradições entre ensino que se evidenciava e a

realidade posta no período faziam-se evidentes, não havendo investimentos e políticas públicas para que de fato se concretizasse uma educação voltada as peculiaridades e especificidades do espaço rural (ALMEIDA, 2011).

Vaz e Souza (2009), apontam que tanto a instância política, como a instância econômica, visava o lucro através da produção qualificada que seria possível a partir da formação técnica do trabalhador, na qual o Estado é responsável por pensar a educação para o trabalhador rural.

As autoras situam também que na década de 1940, as ideias predominantes concentravam-se no ruralismo pedagógico, “ideal que propunha combater o êxodo rural, fixando o homem no campo [...] e cada vez mais havia a necessidade de se adaptar programas e currículos voltados à cultura rural” (VAZ e SOUZA, 2009, p. 869), “tudo isso teoricamente, pois, em muitos casos, a realidade mostrou-se diferente e os currículos escolares eram os mesmos, tanto para as escolas das cidades quanto para as do meio rural” (ALMEIDA, 2011, p. 286).

A principal preocupação da época concentrava-se em “fixar o homem no campo, por meio de escola voltada para o trabalho, que “ruralizasse” o homem “rural”, para evitar a ocorrência do êxodo rural. Não era, portanto, bem vista e necessária uma educação urbanizada para o homem do campo” (VAZ e SOUZA, 2009, p. 869). “A escola rural deveria ensinar conhecimentos básicos. Assim, se o aluno viesse para a cidade teria as habilidades mínimas necessárias para sobreviver em um novo ambiente” (ALMEIDA, 2011, p. 285).

O principal objetivo desta proposta era manter o homem do campo no campo, objetivando conter o êxodo rural que ocasionava o inchaço nas periferias dos grandes centros urbanos, por consequência a proposta de educação apresentada não visava a valorização do espaço do campo, nem considerava as especificidades deste espaço bem como não evidenciava as necessidades, problemas enfrentados e perspectivas dos sujeitos que ali vivem, moram e trabalham.

Em contraponto a essa proposta rural de educação nasce à definição “Educação do Campo” para,

[...] contemplar um ensino voltado à realidade de seus alunos, em que o conteúdo curricular e as metodologias de ensino do professor devem ser adequados às necessidades e interesses dos alunos de zona rural, os quais precisam de um ensino que valorize, dentre outros aspectos, a cultura da criança que vive no campo e seu modo de vida (VAZ; SOUZA, 2009, p. 867).

Esta definição surge através das lutas dos MSPs, na década de 90, em especial a partir dos seminários, encontros e conferências estaduais e nacionais, discutindo e pensando a educação, onde é importante destacar o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST²⁵, que “através de uma intensa luta, buscaram a atenção do governo para criação de políticas públicas que atendessem as peculiaridades do sujeito do campo” (VAZ ; SOUZA, 2009, p. 869).

Para Molina (2015, p. 382), a luta pela educação do campo é protagonizada pelos sujeitos coletivos na luta pela construção de um modelo de desenvolvimento “baseado no trabalho camponês; na agroecologia; na soberania alimentar, na justiça social, enfim, com características extremamente distintas do modelo hegemônico atual, em que a lógica prevalecente é o lucro e não a vida” (MOLINA, 2015, p. 382).

Neste viés a *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em julho de 1998, devido ao horizonte de suas reflexões evidencia que,

[...] não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo (CALDART, 2003, p. 64).

Neste cenário é importante pautar que a luta do povo do campo solidificou-se em uma proposta de “educação que seja *no* e *do* campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26, grifos do original).

Não basta apenas a educação estar localizada *no* espaço do campo, ela precisa ser pensada pelos e com os sujeitos *do* campo, pois assim se

[...] reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que *nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos*; que as práticas sociais, e

²⁵ A preocupação inicial do MST, na primeira metade dos anos 1980, era com a conquista da terra. Com o passar dos anos os trabalhadores foram percebendo e demonstrando que a luta do MST não é só por terra, é para “projetar um novo tipo de sociedade” (SOUZA, 2012, p. 86).

entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações... (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 32, grifos do original).

Compreender as diferentes perspectivas da educação rural e da educação no e do campo são essenciais para podermos identificar as concepções de homem e de sociedade implícitas, sua nomenclatura aparentemente semelhante é negada pelas opostas concepções de homem e de mundo que cada qual carrega. Enquanto a educação rural preocupava-se apenas com a fixação do homem ao campo, oferecendo-lhe um modelo urbanizado, no sentido diminutivo, de educação, pensado, articulado e sistematizado pelos ideais da elite, a EdoC pauta-se na valorização do espaço e da trajetória de luta desses sujeitos, buscando assegurar o direito universal a educação, que precisa ser compreendida como direito não podendo “ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26).

3.2.2 A Educação do Campo: suas concepções e princípios.

É importante ressaltar que “a educação básica²⁶ do campo é um projeto popular que tem como característica principal o combate ao projeto neoliberal como manutenção do sistema capitalista” (GOBO, 2000, p 13).

Por isto os movimentos sociais que se ligaram intimamente a EdoC “durante a década de 1990 estiveram reivindicando uma *escola diferente* para os assentados, bem como elaborando propostas e iniciativas na esfera educacional” (SOUZA, 2012, p. 58, grifos nossos). Pontua-se que ensinar uma escola diferente não significa que ela será inferior ou superior, a diferença está pautada na sua organização, na especificidade do espaço que ocupa e dos sujeitos que a compõem. A função nuclear da escola, como diria Saviani, não muda, continuará sendo o conhecimento sistematizado.

Neste sentido concebem-se as escolas do campo como instrumentos a fim de alicerçar a permanência dos camponeses e das camponesas na terra, “fornecendo-lhes

²⁶ O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, et al, 2012, p. 259-260, grifos do original).

condições reais de desenvolvimento cultural, aquisição e produção dos conhecimentos necessários para implementação de um novo modelo de sociedade que conceba novos rumos de desenvolvimento do campo” (SANTOS; SILVA, 2000, p. 11).

Desta forma a educação deve formar e cultivar “identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações...” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 33).

A permanência do sujeito no campo está atrelada a transformação da realidade vivida até então buscando que os trabalhadores do campo não se conformem diante do modelo de agricultura em curso, mas sim “ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implantação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo...” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 34).

Ao encontro do exposto as *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, de 2004 trazem os princípios pedagógicos da EdoC. O primeiro princípio pedagógico refere-se ao papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana.

Para que a escola desempenhe o papel enquanto formadora de sujeitos numa perspectiva emancipatória, é preciso que ela compreenda o espaço de onde esses sujeitos estão falando, onde seus pés estão pisando, suas histórias, suas lutas, seus sonhos, suas necessidades, pois “cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária” (BRASIL, 2004, p. 37).

Dentro deste princípio os currículos precisam desenvolver-se a partir da “construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente” (BRASIL, 2004, p. 37), para incorporar-se ao “cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz”, sendo tarefas fundamentais “para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório” (BRASIL, 2004, p. 37). Nesse sentido,

Este processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo deve refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto também o processo avaliativo. Este, por sua vez, precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de

vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos (BRASIL, 2004, p. 37).

Como já ilustrado na introdução somos seres em constante formação humana, portanto precisamos considerar que o processo educativo deva possibilitar ao sujeito “constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente” (BRASIL, 2004, p. 37).

Não podemos perder de vista o lugar que este sujeito ocupa: o campo, desse modo as políticas educacionais com vistas a formação desse humano, devem estar pautadas “pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social” (BRASIL, 2004, p. 37)

O segundo princípio pedagógico diz respeito a valorização dos diferentes saberes no processo educativo. Este princípio tem o objetivo de valorizar os conhecimentos trazidos pelos educandos(as) a partir de suas experiências diárias, buscando valorizar também os conhecimentos empíricos dos demais sujeitos da comunidade, mostrando que todos somos possuidores de uma bagagem cultural. O trabalho de resgate desses conhecimentos deve estar associado ao,

[...] diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. Os vários saberes não têm fins em si mesmo, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitudes dos vários segmentos neste processo de renovação (BRASIL, 2004, p. 37).

É necessário que elementos como a terra, o meio ambiente, a democracia, a resistência, bem como as questões sociais, políticas, culturais e econômicas transversalizem os currículos escolares das escolas do campo. “O projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo” (BRASIL, 2004, p. 38).

O terceiro princípio pedagógico faz referência aos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem. Dentro da proposta da EdoC, a educação acontece dentro ou fora da escola. “Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de

uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho” (BRASIL, 2004, p. 38).

Diante disto os saberes não estão referenciados a somente os construídos em sala de aula, podendo ser apreendidos na produção, na cultura, família, na convivência social, no lazer, entre outros. Coloca-se a sala de aula como lugar específico para a sistematização, análises, sínteses das aprendizagens, constituindo-se desta maneira, num local de encontro das diferenças, pois é a partir das diferenças que se produzem novas formas de ver, estar e de se relacionar com o outro e com o mundo (BRASIL, 2004).

O quarto princípio Pedagógico está atrelado ao lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos. Este princípio está relacionado diretamente com a EdoC ser *no* campo, estando localizada no espaço onde se encontra o sujeito do campo. Esta escola vincula-se à realidade dos sujeitos, não se limitando, portanto, ao espaço físico somente, mas também aos elementos socioculturais que desenharam os modos de vida desses sujeitos.

Porém ressalta-se que,

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo (BRASIL, 2004, p. 39)

O quinto princípio pedagógico direciona-se a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável. Pensar o desenvolvimento sustentável significa pensar a partir da ideia de que o território pode ser reinventado a partir de suas potencialidades. Para fazer visíveis estas potencialidades, é necessário revitalizar a importância da participação coletiva nas decisões e no planejamento das ações. Para tal o currículo organizado para as escolas do campo precisa estar estruturado através da “lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico” (BRASIL, 2004, p. 39).

A proposta de EdoC coloca a relação dos camponeses com a terra, como parte indissociável pois, entende o trabalho com a terra e na terra como o

[...] processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas mas sim que precisam ser cultivadas; são as mãos dos camponeses e da camponesa, as que podem lavrar a terra para que chegue a produzir o pão. Esse também é um jeito de compreender o que *o mundo está para ser feito* e que a realidade pode ser transformada, desde que seja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isto assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 55 grifos do original).

Desta forma os paradigmas de sustentabilidade “supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas” (BRASIL, 2004, p. 39). O desenvolvimento prescinde a “sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gêneros, racial, étnica e intergeracional” (BRASIL, 2004, p. 39).

O sexto e último princípio pedagógico discorre sobre a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. O campo é composto por múltiplos sujeitos, sendo uma composição heterogênea. Por este motivo não há como se constituir uma política pública educacional idêntica para incluir todos os diferentes povos do campo, e também pelo fator da heterogeneidade, as políticas públicas de educação devem estar atrelada as demandas específicas de cada espaço, respeitando-se as matrizes nacionais (BRASIL, 2004).

Essa lógica inverte a relação entre o poder público e os sujeitos do campo, pois “não cabe, nessa vertente, que o Poder Executivo decida sobre os destinos das comunidades, como também não cabem atitudes corporativas de grupos organizados na definição de prioridades” (BRASIL, 2004, p. 39).

Neste sentido faz-se necessário a participação permanente dos sujeitos do campo na construção e planejamento de todas as ações. Por isso a participação dos MSP e demais organizações da sociedade civil nesta construção, para que de fato “a identidade do campo na sua complexa diversidade e o compromisso com um projeto de desenvolvimento sustentável para o mesmo estejam intrinsecamente articulados aos projetos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 40), portanto são necessárias a participação coletiva e a investigação das especificidades da realidade de cada grupo.

CAPÍTULO IV: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OS CADERNOS DOS ALUNOS

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras recebiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza. Em algumas palavras encontramos subterrâncias de caramujos e de pedras. Logo as palavras se

apropriavam daqueles fósseis linguísticos. Se a brisa da manhã despetalasse em nós o amanhecer, as palavras amanheciam. Podia se dizer que a gente estivesse pregado na vida das palavras ao modo que uma lesma estivesse pregada na existência de uma pedra. Foi no que deu a nossa formação. Voltamos ao homem das cavernas. Ao canto inaugural. Pegamos a semente da voz. Embicamos na metáfora. Agora a gente só sabe fazer desenhos verbais com imagens. Tipo assim: Hoje eu vi outra rã sentada sobre uma pedra ao jeito que uma garça estivesse sentada de tarde na solidão de outra pedra. Foi no que deu a nossa formação. Eu acho bela! Eu acompanho (BARROS, 2008)

Neste capítulo apresentaremos o processo de desenvolvimento do estudo, amparado nos indicadores da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Daremos ênfase as práticas educativas localizadas no exercício da investigação realizada nos cadernos dos alunos de Escolas do Campo, de classes multisseriadas, localizadas no município de Concórdia – SC, matriculadas no primeiro ano no período de 2015, 2016 e 2017.

A primeira etapa do exercício de análise contemplou a organização sistemática dos quadros I, II, III, IV e V, realizados individualmente por escola. Nestes foram registradas situações de aprendizagem constantes nos cadernos, de acordo com o recorte temporal. Os quadros acima relacionados encontram-se na íntegra nos Apêndices, como intuito de facilitar a leitura fluente dos dados.

Analiticamente a segunda etapa, consistiu na organização sistêmica das atividades constantes nos cadernos objetos de análise, cujo agrupamento reflete as atividades desenvolvidas nos diferentes espaços escolares selecionados.

Tabela 01: Síntese das atividades localizadas nos cadernos (ocupações de alfabetização, letramento e educação no campo)

ATIVIDADES REGISTRADAS NOS CADERNOS	ESCOLAS				
	A	B	C	D	E
Cópia das letras do alfabeto, leitura das letras do alfabeto; recorte e ordenamento das letras do alfabeto; identificar as vogais e consoantes pintando-as; circular números e letras com diferentes cores; completar o alfabeto com as letras faltantes; combinar vogais entre si formando palavras (oi, ai, ui);	X	X	X	--	X
Ler e pintar palavras que iniciem (aliteração) com a mesma letra ou sílaba; ligar o desenho a letra inicial ou sílaba; escrever a letra inicial do desenho; listar objetos com a mesma letra (vogal ou consoante) ou sílaba solicitada; ligar ou ordenar sílabas formando palavras; recortar palavras com a inicial destacada;	X	X	X	X	X
Completar palavras com a letra ou sílaba que falta; recortar letras ou sílabas e formar palavras; recortar e colar as letras e ou sílabas formando palavras ou o nome do desenho;	X	X	X	--	X

Encontrar, recortar e colar as letras para escrita do nome e nome dos colegas; circular com cores diferentes e contar quantas vogais e consoantes compõem o nome e os nomes do colega; ler e pintar as vogais e consoantes que compõem o nome e os nomes dos colegas; listar o nome dos colegas em ordem alfabética;	X	X	X	--	X
Listar objetos colocando-os na sequência alfabética; famílias silábicas; listar palavras com a mesma sílaba, listar palavras com a sílaba inicial solicitada;	X	X	X	--	X
Cópia de palavras, frases e textos;	X	--	X	X	X
Escrita de frases: substituindo o desenho por palavra, completar as frases com palavras; Escrever frase a partir de desenhos ou palavras; completar a frase a partir do desenho	X	X	X	X	X
Ordenar, separar e agrupar sílabas formando novas palavras; combinar terminações (pintar, circular, recortar, copiar) iniciais e finais das palavras tendo em vista a sonoridade (rima); completar frases com palavras que rimam;	X	X	X	X	X
Ampliar o vocabulário potencializando o uso das letras e sílabas aprendidas; encontrar (circular, pintar) sílabas semelhantes em diferentes palavras; recortar e ou ordenar as sílabas formando palavras; pintar, circular as sílabas que formam os nomes dos desenhos;	X	X	X	X	X
Reconhecer a letra, o som, fonema, grafema e as diferentes combinações constitutivas da palavra	X	X	X	X	X
Escrita de palavras a partir de um desenho; ler as palavras, recortar e colar conforme os desenhos que representam; listagem de palavras para circular e classificar objetos e alimentos; recorte de desenhos e palavras correlacionando-os;	X	X	X	--	X
Ditado de palavras;	X	--	--	--	X
A partir de uma palavra formar outras palavras com as letras ou sílabas da palavra inicial (salada = sal, sala,...)	--	X	--	--	X
Identificação e reconhecimento da estrutura da língua, e seus elementos coesivos;	X	X	X	X	X
Cruzadinhas, acrósticos, caça palavras;	X	X	X	X	X
Formar palavras a partir do número que representa, após fazer a leitura da palavra (trabalhar com códigos); escrever a primeira letra de cada desenho para formar a frase;	X	--	--	X	X
Hipóteses de escrita e leitura de letras, sílabas, palavras, frases e textos;	X	X	X	X	X
Escrita de respostas de adivinhas; Escrever as características de um animal;	X	--	X	--	--
Reescrita de textos de memória;	X	X	X	--	X
Escrita do nome, nome dos colegas e dados pessoais; escrita do nome do brinquedo favorito;	X	X	X	--	X
Produção textual conforme ordem cronológica dos desenhos; Produção textual coletiva a partir de uma charge, após registro no caderno; Produção textual de diferentes gêneros textuais, charge, adivinha, convite, recado, relatório; Escrita de texto a partir de um desenho recortado ou carimbado;	X	X	X	X	X
Substituir no texto ou frase o desenho pela palavra; circular no texto a palavras solicitada; circular no texto palavras iguais ou solicitadas; copiar do texto palavras que rimam, Ordenar as palavras para formar o texto (poema); Completar o texto (música, parlenda) com as palavras faltantes; Desembaralhar as palavras e formar o texto (parlenda);	X	X	X	X	X
Leitura de diferentes gêneros textuais (tirinha, charge, adivinha,...); Leitura e interpretação textual através de desenhos e de perguntas e respostas; ler e ordenar os parágrafos do texto de forma coesa; -	X	X	X	X	X

Lista ou recorte de alimentos produzidos na casa dos educandos, (na Escola A, trabalhado a partir do livro “O sítio do Seu Lobato”);	X	X	--	--	X
Produções textuais a partir de situações vivenciadas pelos educandos	X	X	--	--	--
Produção de um livro a partir da leitura do texto “As jabuticabas” de Monteiro Lobato, realizada pelos alunos a partir de uma situação real vivida e fotografada por eles;	--	X	--	--	--
Expressão artística, desenhar a utilidade da água; desenho sobre “viver no campo”;	--	--	--	--	X

Arquivo das autoras, 2018.

O exercício em tela objetiva visibilizar o fazer das práticas educativas presentes nas unidades escolares que compõe a amostra. Em razão disso, o presente agrupamento subsidia a definição das categorias de análise estruturadas a partir das unidades temáticas.

4.1. Unidades de Análise das ocupações de alfabetização, letramento e educação no campo

As unidades de análise emergem das atividades descritas nos cadernos localizados e definidos quanto amostra, de acordo com as unidades escolares, as quais refletem um recorte temporal dos anos letivos de 2015, 2016 e 2017, nas turmas de primeiro ano, em cinco Escolas do Campo, classes multisseriadas, do município de Concórdia. Foram realizadas análises de vinte cadernos pesquisados, a partir dos quais elaboramos o Quadro Apêndice VI. Deste exercício configuramos as categorias de análise definidas a partir das situações de aprendizagem registradas nos cadernos dos alunos e referencial teórico adotado. Na sequência apresentamos a tabela de *sistematização síntese das situações de aprendizagem e as categorias de Análise subsequentes*.

Tabela 2: Sistematização *Síntese* das Situações de Aprendizagem e Categorias de Análise

MACRO CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Situações de aprendizagens
Alfabetização	Práticas de recorte, identificação, junção, cópia, separação, complemento, listagem e sequência alfabética (codificação e decodificação)	X	X	X	-	X	<p>- Cópia das letras do alfabeto, leitura das letras do alfabeto; recorte e ordenamento das letras do alfabeto; identificar as vogais e consoantes pintando-as; circular números e letras com diferentes cores; completar o alfabeto com as letras faltantes; combinar vogais entre si formando palavras (oi, ai, ui);</p> <p>- Ler e pintar palavras que iniciem (aliteração) com a mesma letra ou sílaba; ligar o desenho a letra inicial ou sílaba; escrever a letra inicial do desenho; listar objetos com a mesma letra (vogal ou consoante) ou sílaba solicitada; ligar ou ordenar sílabas formando palavras; recortar palavras com a inicial destacada;</p> <p>- Completar palavras com a letra ou sílaba que falta; recortar letras ou sílabas e formar palavras; recortar e colar as letras e ou sílabas formando palavras ou o nome do desenho;</p> <p>- Encontrar, recortar e colar as letras para escrita do nome e nome dos colegas; circular com cores diferentes e contar quantas vogais e consoantes compõem o nome e os nomes do colega; ler e pintar as</p>
		X	X	X	X	X	
		X	X	X	--	X	
		X	X	X	--	X	

		X	X	X	--	X	vogais e consoantes que compõe o nome e os nomes dos colegas; listar o nome dos colegas em ordem alfabética;
		X	--	X	X	X	- Listar objetos colocando-os na sequência alfabética; famílias silábicas; listar palavras com a mesma sílaba, listar palavras com a sílaba inicial solicitada;
		X	X	X	X	X	- Cópia de palavras, frases e textos;
							- Escrita de frases: substituindo o desenho por palavra, completar as frases com palavras; escrever frase a partir de desenhos ou palavras; completar a frase a partir do desenho.
	Organização interna das palavras (ampliação e construção de vocabulário)	X	X	X	X	X	- Ordenar, separar e agrupar sílabas formando novas palavras; combinar terminações (pintar, circular, recortar, copiar) iniciais e finais das palavras tendo em vista a sonoridade (rima); completar frases com palavras que rimam;
		X	X	X	X	X	- Ampliar o vocabulário potencializando o uso das letras e sílabas aprendidas; encontrar (circular, pintar) sílabas semelhantes em diferentes palavras; recortar e ou ordenar as sílabas formando palavras; pintar, circular as sílabas que formam os nomes dos desenhos;
		X	X	X	X	X	- Reconhecer a letra, o som, fonema, grafema e as diferentes combinações constitutivas da palavra;
		X	X	--	--	X	- Escrita de palavras a

		X --	-- X	-- --	-- --	X X	partir de um desenho; ler as palavras, recortar e colar conforme os desenhos que representam; listagem de palavras para circular e classificar objetos e alimentos; recorte de desenhos e palavras correlacionando-os; - Ditado de palavras; - A partir de uma palavras formar outras palavras com as letras ou sílabas da palavra inicial (salada = sal, sala,...)
	Estrutura da língua materna (letra, vogal, som, consoante, sílabas, palavra, frase, texto). Relações biunívocas e arbitrárias	X	X	X	X	X	Identificação e reconhecimento da estrutura da língua, e seus elementos coesivos;
		X	X	X	X	X	- Cruzadinhas, acrósticos, caça palavras;
		X	--	--	X	X	- Formar palavras a partir do número que representa, após fazer a leitura da palavra (trabalhar com códigos); escrever a primeira letra de cada desenho para formar a frase;
		X	X	X	X	X	- Hipóteses de escrita e leitura de letras, sílabas, palavras, frases e textos;
Letramento	Produção textual: memórias, produções individuais e coletivas, gêneros textuais (tirinhas, parlendas, músicas, bilhetes, adivinhas)	X	X	X	--	X	- Escrita de respostas de adivinhas; Escrever as características de um animal;
		X	--	X	--	--	- Escrita de frases a partir de desenhos ou palavras; completar a frase a partir do desenho;
		X	X	X	--	X	- Escrita de texto a partir de um desenho recortado ou carimbado;
		X	X	X	--	X	- Escrita do nome, nome dos colegas e dados pessoais; escrita do nome do brinquedo favorito; - Reescrita de textos

		--	X	--	X	X	de memória; - Produção textual conforme ordem cronológica dos desenhos;
		--	X	--	--	--	- Produção textual coletiva a partir de uma charge, após registro no caderno;
		--	X	--	X	X	- Produção textual de diferentes gêneros textuais, charge, adivinha, convite, recado, relatório;
	Práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística	X	X	X	X	X	- Substituir no texto ou frase o desenho pela palavra; circular no texto a palavras solicitada; circular no texto palavras iguais ou solicitadas; copiar do texto palavras que rimam,
		X	X	X	X	X	- Leitura de diferentes gêneros textuais (tirinha, charge, adivinha, ...)
		X	X	X	X	X	- Leitura e interpretação textual através de desenhos e de perguntas e respostas;
		--	X	--	X	X	- Ler e ordenar os parágrafos do texto de forma coesa;
		--	--	X	X	X	- Completar o texto (música, parlenda) com as palavras faltantes;
		--	--	X	--	X	- Ordenar as palavras para formar o texto (poema);
		--	--	--	--	X	- Desembaralhar as palavras e formar o texto (parlenda);
	A realidade social como base na problematização dos conteúdos.	X	X	--	--	X	- Lista ou recorte de alimentos produzidos na casa dos educandos, (na Escola A, trabalhado a partir do livro “O sítio do Seu Lobato”);
		X	X	--	--	--	- Produções textuais a partir de situações vivenciadas pelos educandos,
		--	X	--	--	--	- Produção de um livro a partir da leitura do texto “As jabuticabas” de Monteiro Lobato,

		--	--	--	--	X	realizada pelos alunos a partir de uma situação real vivida e fotografada por eles; - Expressão artística, desenhar a utilidade da água; desenho sobre “viver no campo”;
--	--	----	----	----	----	---	---

Arquivo das Autoras, 2018.

É possível depreender do quadro anterior, a identificação de aspectos matriciais que dão guarida a algumas categorias, as quais serão aprofundadas no âmbito das discussões macroestruturais, definidas nas concepções de alfabetização e letramento e nos indícios de Educação no Campo. Em razão disso, há alguns destaques que revelam, práticas docentes, configuradas como atividades de organização interna das palavras, cuidados com a estrutura da língua materna, práticas de produção textual, bem como práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, expressando uma diversidade de fazeres que envolvem as ações do ensinar e do aprender, a partir da realidade sócio/educacional do campo.

4.1.1 Categorias Centrais de Análise.

As Categorias Centrais de Análise (CC) apresentadas no Quadro VII, foram sistematizadas em três macro categorias, como consequência da necessidade de apresentar estruturalmente os resultados e possibilitar posterior discussão dos mesmos, confluindo para o objetivo desta pesquisa.

Tabela 3: Sistematização das Macro Categorias.

Tabela 3: Sistematização das Macro Categorias:		
CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS CENTRAIS DE ANÁLISE	MACRO CATEGORIAS
C/In ¹ – A escrita como representação gráfica dos sons das letras, suas semelhanças e diferenças.	C/C ¹ - Práticas de recorte, identificação, junção, cópia, separação, complemento, listagem e sequência alfabética (codificação e decodificação)	Concepção de Alfabetização/Escrita
C/In ² – A cópia como um recurso de registro.		
C/In ³ – A compreensão da constituição silábica das palavras.		
C/In ⁶ – A escrita representando objetos reais.		
	C/C ² - Relações entre a fala e a escrita enquanto sistema notacional: estrutura da língua materna (letra, vogal, som, consoante, sílaba, palavra, frase, texto). Relações biunívocas e arbitrárias	

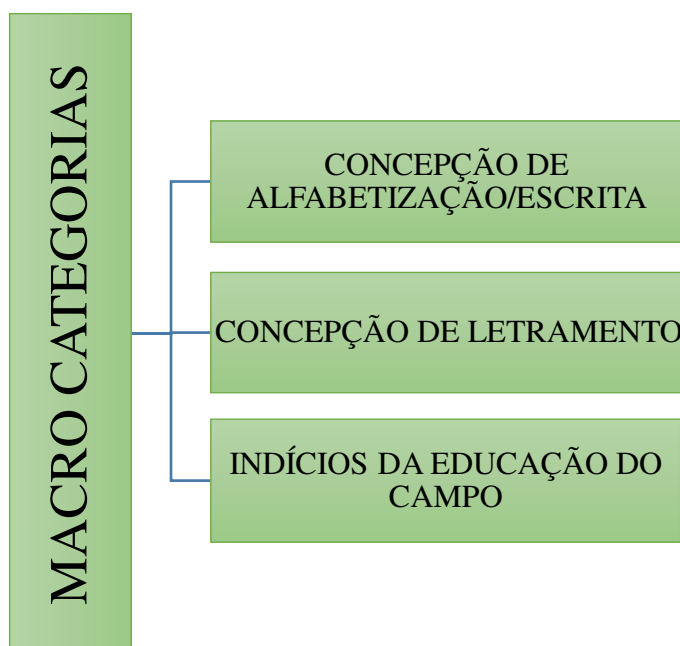
C/In ⁸ – A escrita enquanto sistema notacional.	C/C ³ - Organização interna das palavras (ampliação e construção de vocabulário)	
C/In ¹¹ – Avaliação como diagnóstico do planejamento.		
C/In ³ – O uso do nome próprio e dos colegas, marcando a identidade do sujeito	C/C ⁴ - Produção textual: memórias, produções individuais e coletivas, gêneros textuais (tirinhas, parlendas, músicas, bilhetes, adivinhas)	Concepção de Letramento
C/In ⁷ – Reconhecimento e estruturação de frases.	C/C ⁵ - O texto como instrumento alfabetizador e potencializador na construção dos conceitos - Práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística	
C/In ⁹ – As hipóteses de leitura e escrita.		
C/In ¹⁰ – A produção textual aprofundando os conhecimentos sobre a leitura e a escrita.	C/C ⁶ - A produção individual, expressando os conceitos assimilados	
C/In ¹² – Indícios do trabalho a partir da realidade social vivenciada.	C/C ⁷ - A realidade social como base na problematização dos conteúdos.	Indícios da Educação do Campo

Arquivo das autoras, 2018.

4.2 MACRO CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta seção apresentamos as macro categorias, as quais emergiram das ← categorias centrais ← das unidades de análise ← das situações de aprendizagem , processo este construído por meio da observação e sistematização das múltiplas situações de aprendizagem extraídas dos cadernos dos alunos do primeiro ano, das escolas do campo, selecionadas para compor o universo da pesquisa.

As macro categorias de análise foram estruturadas de acordo com o exposto:



Os resultados, apresentados a seguir, foram analisados e discutidos, buscando tecer diálogos entre as categorias e referenciais teóricos da área.

4.2.1 Concepção de Alfabetização/escrita

Nesta macro categoria de análise, buscou-se tecer diálogos em torno das concepções de alfabetização (escrita), já que como salientado em capítulos anteriores, “a construção da de conhecimentos sobre a escrita é um tipo de aprendizagem que tem características específicas em relação a outros tipos de aprendizagem” (NASCIMENTO, 1998, p. 41).

Assumimos neste espaço a definição de diálogo atribuída por Rojo (1998, p. 9), “diálogo não quer dizer unicamente acordo, isto é, adoção de pressupostos semelhantes; muitas vezes, na comunicação cotidiana [...] diálogo quer dizer debate, confronto de opiniões e posições divergentes”. Pois encontramos na história da alfabetização pensamentos e definições diferentes, cada qual procurou ‘resolver’ os conflitos e dificuldades presentes no seu tempo histórico, contudo, atualmente pesquisas e estudos, como Soares (2016), Tfouni (2010), Cagliari (2005), Moraes (2005), Lemle (2004), Coutinho (2005), entre outros vem ampliando significativamente sua definição.

As análises partem de atividades identificadas nos documentos pesquisados, pois se compreende que as atividades propostas para o ensino da escrita nas escolas trazem implícitos os conceitos sobre como o aluno se apropria da escrita, transparecendo,

antecipadamente, uma eclética utilização de métodos, prevalecendo em muitas vezes as estratégias com as quais, nós educadores, fomos alfabetizados

4.2.1.1 Práticas de recorte, identificação, junção, cópia, separação, complemento, listagem e sequência alfabética (codificação e decodificação)

O planejamento elaborado e o desenvolvimento das estratégias no processo de ensino e aprendizagem demonstram como a escrita é concebida, pelo professor e pela instituição de ensino, sinalizando para prováveis resquícios das experiências vividas durante sua escolarização.

Dentre as maneiras que podem materializar-se essas concepções, encontramos os registros das atividades desenvolvidas e registradas nos cadernos. Esses registros possibilitam-nos uma apreensão de como ocorreram as mediações, o desenvolvimento das atividades, as construções e elaborações possibilitadas pelo planejamento e organização de determinadas estratégias. Apreensão, pois buscamos reescrever o passado semelhantemente como o presente vivido, naquele período histórico, registrado naquelas folhas de papel, procurando mapear as concepções que embasaram as atividades anotadas, porém por não termos estado presente naqueles momentos, colocamos nossas experiências em evidência, para recriarmos momentos específicos dos quais nos empenhamos em analisar.

Nesta intencionalidade, observamos algumas estratégias que se mantêm vivas, talvez por oferecer “certa segurança” aos educadores, são utilizadas com frequência e similaridade, possuem caráter tradicional fundamentando-se na codificação e decodificação, entretanto, pela frequência em que aparecem nos diferentes espaços escolares nota-se sua relevância no planejamento dos diferentes espaços.

Estas atividades apontam para a aprendizagem do sistema de escrita enquanto memorização e repetição, sem problematizar as hipóteses dos alunos. A correspondência entre fonema e grafema é trabalhada a partir de atividades de cópia, recorte, repetição, fragmentação de palavras em sílabas, junção de sílabas para formar palavras e similares, hora partindo da palavra para as sílabas e letras, hora das letras e sílabas para a palavras, característica dos métodos analíticos e sintéticos, respectivamente. Mesmo com suas particularidades,

[...] ambos percebiam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética como uma questão mecânica, a aquisição de uma técnica para a realização do deciframento. A escrita era concebida como uma transcrição gráfica da linguagem oral (codificação), e a leitura, como uma associação de respostas sonoras a estímulos gráficos, uma transformação do escrito em som (decodificação). Essas práticas de ensino da língua escrita pressupunham uma relação quase que direta com o oral; as progressões clássicas, começando pelas vogais, depois combinações com consoantes, até chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas, “era” o que podemos chamar de processo ideal para se alfabetizar (COUTINHO, 2005, p. 48)

Para estes métodos, a escrita é colocada como espelho da fala, desta forma o sistema de escrita é concebido enquanto um código que através de repetições e memorização seria aprendido pelos alunos.

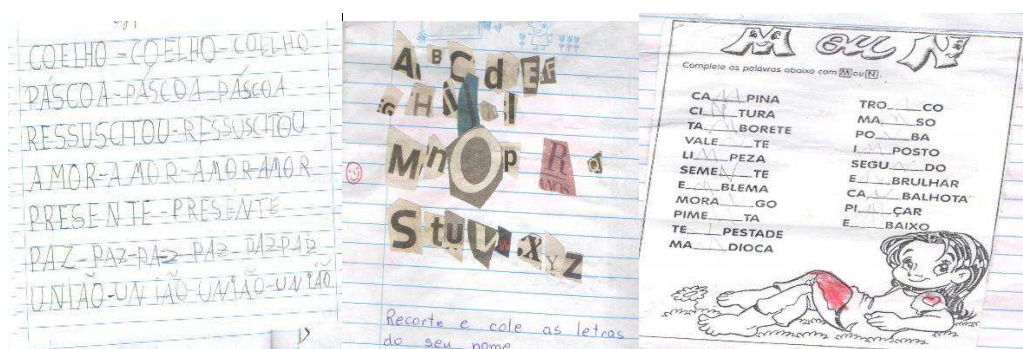
Figura 01: Excertos de atividades com ênfase na codificação.



Fonte: Escola E. Ano: 2015.

Fonte: Escola C. Ano 2017.

Fonte: Escola A. Ano 2016



Fonte: Escola C. Ano: 2017.

Fonte: Escola B. Ano 2017.

Fonte: Escola D. Ano 2017.

Como observado, nos excertos apresentados, nas diferentes unidades escolares, muitas das atividades que abordam características específicas da alfabetização levam em consideração o sistema de escrita enquanto código. Segundo Morais, os métodos tradicionais,

[...] de alfabetização [...], independentemente de serem sintéticos (alfabético, fônico, silábico) ou analíticos (global, sentencição, palavração), sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código. Sempre viram a tarefa do aprendiz como restrita a memorizar informações dadas prontas pelo adulto. Cabia então ao aluno copiar e copiar... para poder memorizar (MORAIS, 2005, p. 40)

Estes métodos foram criticados e até colocados como vilões e possíveis “culpados” pelas dificuldades de aprendizagem. Soares (2016), contextualiza a questão envolvendo os métodos como um assunto histórico, no qual “o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola” (SOARES, 2016, p. 23). Pontua ainda que “métodos de alfabetização têm sido sempre uma *questão* porque derivam de concepções diferentes sobre o **objeto** da alfabetização, isto é, sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita” (SOARES, 2016, p. 25, grifos do original). Defendendo que no processo de aprendizagem e ensino da língua escrita as “muitas facetas” precisam atuar conjuntamente e integradamente; “em vez de método de alfabetização, **alfabetização com método**” (SOARES, 2016, p. 12, grifos do original).

Entretanto como apontam as análises, ambos se mantêm presentes no cotidiano escolar, reiterando a importância de compreendermos suas essências e limitações. Conforme Moraes, (2005)

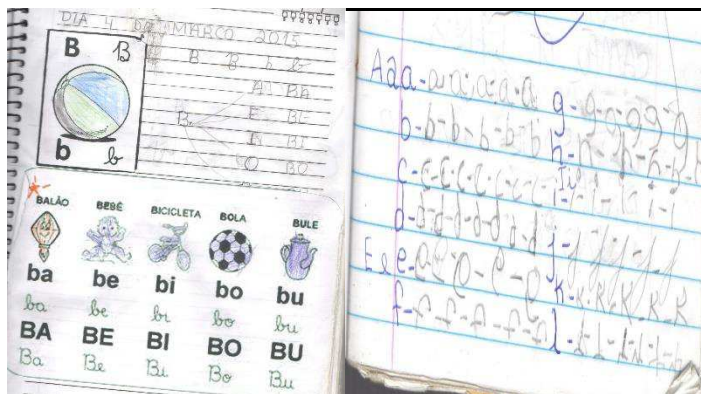
Até pouco tempo atrás, acreditou-se que, para aprender a ler e a escrever os aprendizes precisariam desenvolver uma série de habilidades “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras”. Como a escrita alfabética era concebida como um código, para memorizar e associar as letras aos sons, os alunos deveriam alcançar um estado de “prontidão”, no tocante a habilidades como: “coordenação motora fina e grossa”, “discriminação visual”, “discriminação auditiva”, “memória visual”, “memória auditiva”, “equilíbrio”, “lateralidade”, etc. (MORAIS, 2005, p. 39).

Este fator, reiterava a necessidade de “inúmeras atividades de preparação para a escrita, principalmente cópia ou ditado de palavras que já foram memorizadas. Primeiro elas copiavam sílabas, depois palavras e frases e só mais tarde eram solicitadas a produzir escritas de forma autônoma” (COUTINHO, 2005, p. 47). Os autores afirmam ainda que a alfabetização numa concepção tradicional, priorizava

[...] o domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo. Era comum as crianças terem de copiar escritos que não faziam para elas o menor sentido: “O boi bebe”, “Ivo viu a uva” e tantas outras sem sentido, mas sempre presente em cartilhas e nos textos artificializados criados com o único objetivo de “ensinar a ler e escrever”, pois se acreditava que se aprendia a ler e a escrever memorizando sons, sílabas e letras. Tudo que era

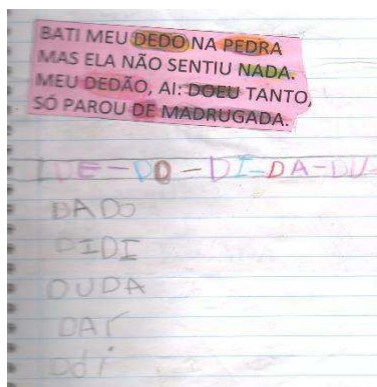
produzido pelos alunos precisava ser controlado: os aprendizes não eram autorizados a produzir livremente (COUTINHO, 2005, p.47)

Figura 02: Excertos de atividades

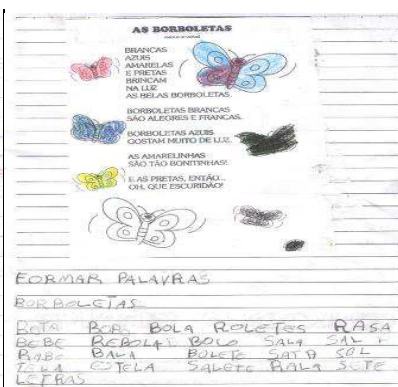


Fonte: Escola D. Ano: 2015.

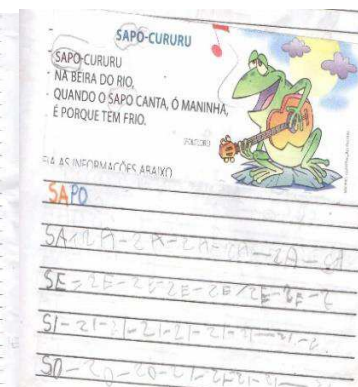
Fonte: Escola A. Ano: 2017



Fonte: Escola B. Ano: 2017.



Fonte: Escola E. Ano: 2015



Fonte: Escola E. Ano: 2015.

Analizando os excertos acima destacados, Escola D, 2015 e Escola A, 2017, observamos atividades que valorizam as partes menores, as letras; enquanto os excertos da Escola B, 2017 e duas atividades da Escola E, 2015, apresentam similaridade pois partem de um texto para trabalhar palavras, e destas palavras destacam-se as sílabas e suas famílias silábicas, ora para decompor a palavra em sílabas, ora para formar palavras a partir das sílabas de outra palavra, ou seja partindo do todo, palavra ou texto, para as partes menores, letras ou sílabas.

Em contrapartida, atualmente a ampliação do conceito e definição de alfabetização nos possibilitou depreender que habilidades como a “memória e a destreza motora, necessárias ao ato físico de notar (registrar palavras com letras no papel, ou noutro suporte) estão subordinadas à compreensão, ou seja, às representações mentais que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema” (MORAIS, 2005, p. 44).

4.2.1.2 Relações entre a fala e a escrita enquanto sistema notacional: Estrutura da língua materna (letra, vogal, som, consoante, sílaba, palavra, frase, texto). Relações biunívocas e arbitrárias

Como citado em seção anterior, os métodos utilizados, mesmo que inconscientemente, transparecem a forma como o sistema de escrita é concebido. Neste sentido Rojo (2006, p. 17) situa a relação entre a fala e a escrita, afirmando que,

A fala se dá de diferentes maneiras em diferentes regiões do país e em vários grupos sociais, mas a escrita elege algumas letras e sinais para representar apenas alguns dos sons destas variedades. Logo, *a escrita não é, embora muitos creiam nisto, uma transcrição da fala*, não é um código de transcrição (ROJO, 2006, p.17, grifos do original).

Segundo os estudos de Morais (2005), a escrita alfabética não pode ser reduzida a um “código”. A palavra código induz a algo criado a partir de algo já existente. Vejamos o exemplo trazido por Morais (2005), que expõe o uso da atividade carta enigmática, na qual cria-se um código, a partir de desenhos ou símbolos, cada qual representa uma letra do alfabeto, que “escondem” uma mensagem, frase, regra, entre outros; para descobrir o que está escrito é necessário substituir o símbolo ou desenho pela letra correspondente, após esse exercício de substituição será possível “ler” o que o código quer representar.

De fato, a perspectiva reducionista incutida na definição do sistema alfabético como um código, precisa ser revista, pois conforme Morais (2005, p. 33),

Se considerarmos, por exemplo, dois aprendizes com rendimentos bem diferentes numa mesma turma de alfabetização, veremos que em algumas ocasiões, apesar de produzirem notações idênticas na aparência (ambos escrevem corretamente o nome da professora), possuem representações ou conhecimentos bem diferenciados sobre aquelas notações (um apenas reproduz o nome de memória e o outro, já alfabetizado, sabe por que colocou aquelas letras, naquela ordem, etc.). Para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades.

Neste sentido Rojo (2006, p.17, grifo do original) corrobora afirmando que, “a escrita é um processo de *representação* e não de transcrição, que exige análise, mas que tem muito de convenção”.

Dito de outro modo, nas palavras de Morais,

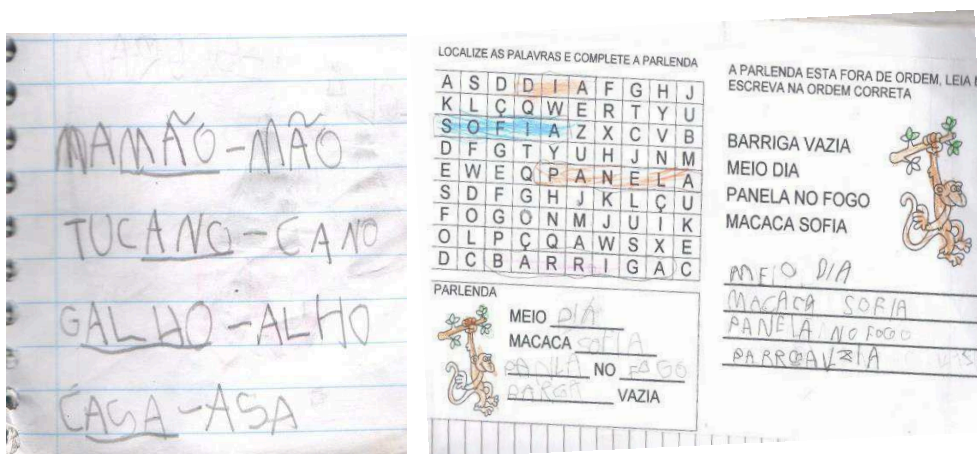
[...] para aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação. Tais decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a que elas se referem. Isto é, concebemos, erroneamente, que a tarefa do aprendiz consistiria em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir (MORAIS, 2005, p. 37-38, grifos do original).

Em síntese, para Soares (2016, p. 48, grifos da autora) “pode-se dizer que a escrita alfabética foi historicamente construída como um *sistema de representação externa*, que se materializa como um *sistema notacional*, não como um *código*”. Para a autora, “é um *sistema de representação*, porque em seu processo de compreensão da língua escrita, que se inicia antes, mesmo da instrução formal, a criança de certa forma ‘reconstrói’ o processo de invenção da escrita como *representação*” (SOARES, 2016, p. 48). E é notacional, pois

[...] ao compreender o que a escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema) (SOARES, 2016, p. 49, grifos da autora).

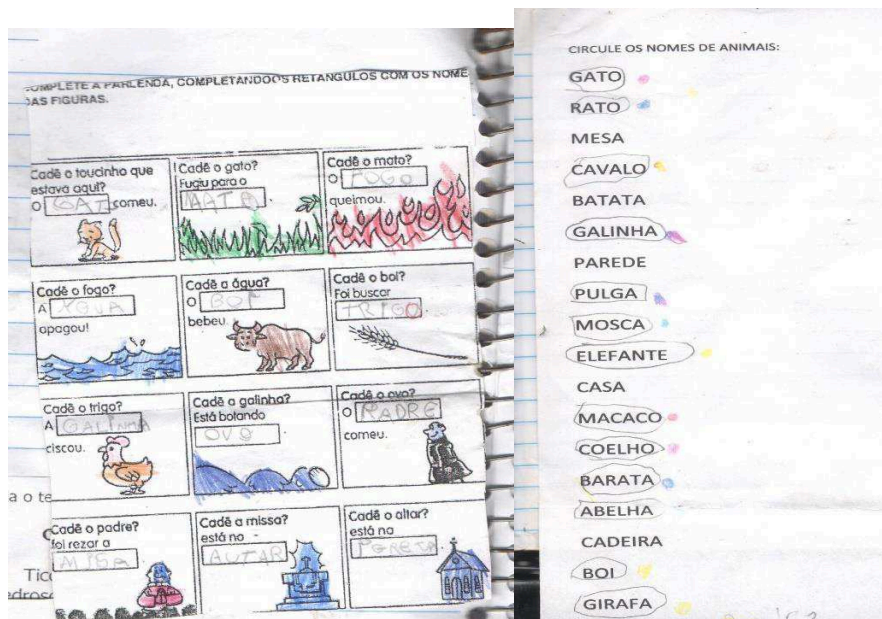
Neste sentido, e contrastando com os métodos analíticos e sintéticos observamos estratégias que possibilitam o desenvolvimento do pensamento e da construção de argumentos e opiniões, valorizando as experiências dos alunos, observando o sistema de escrita enquanto representação notacional, como as destacadas abaixo.

Figura 03: Excertos de Atividades



Fonte: Escola B. Ano: 2017

Fonte: Escola E. Ano: 2015



Fonte: Escola D. Ano: 2017

Fonte: Escola B. Ano: 2015

Nas estratégias propostas, Escola B, 2015, os alunos são desafiados a ler e classificar os nomes dos animais das demais palavras escritas, da mesma forma são levados a refletir e pensar sobre que letras são necessárias para formar o nome do objeto, animal ou outro. As atividades da Escola E, 2015 e da Escola D, 2017, instigam a decisão de quais letras irão usar e consequentemente, quais não vão, precisam criar hipóteses de leitura para colocar a parlenda em sequência e relacionar quais palavras estão faltando. O desafio proposto pela Escola B, 2017, é descobrir que palavras estão “escondidas” dentro das palavras destacadas. Essas decisões ou hipóteses não partem do acaso, refletem as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, referentes a segmentação e construção da palavra. Estas estratégias propõem o desenvolvimento do pensamento e a problematização mediada pelo professor, fará com que os alunos percebam os meandros do sistema de escrita.

Quando nos dirigimos aos meandros do sistema de escrita, reportamo-nos as relações entre os fonemas e grafemas, e as diferenças dialetais. Cagliari (2005, p. 117) destaca como complicada a relação entre as letras e os sons da fala, “pelo fato da escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”. O autor se refere a variação linguística, oriunda nas diferenças dialetais, que estão presentes na mesma língua. Estas diferenças podem ser compreendidas pelos fatores de sotaque e formas específicas de fala regionais e entre os diferentes grupos sociais, entretanto todos seguem regras específicas da estrutura gramatical da língua

(CAGLIARI, 2005). Cagliari destaca ainda que tais dialetos devem ser considerados em suas diferenças, porém nunca como superior ou inferior certo e errado.

Corroborando sobre as diferenças dialetais, Lemle (2004, p. 20), observa que, concluir como errado ou certo o modo diferente das pessoas falarem, coloca-nos frente a

[...] um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político. Um equívoco linguístico, pois ignora o fato de que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam um aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político, pois ao se rebaixar a autoestima linguística de uma pessoa ou de uma comunidade contribui para amedrontá-la.

Cagliari (2005), destaca a complexidade para a criança em compreender o sistema de representação notacional, no qual as relações arbitrárias entre os fonemas e os grafemas colocam-se, num primeiro momento, como um obstáculo. Não posiciona-se contra “ensinar ‘famílias de letras’, que são uma realidade da escrita, e relacioná-las com as sílabas, que são uma realidade da fala. Mas essa relação é complexa, não mecânica, não podendo aplicar uma regra única para todos os casos” (CAGLIARI, 2005, p. 119), até porque “a base do sistema da escrita do português é a letra”(CAGLIARI, 2005, p. 119).

Esta relação complexa e arbitrária entre fonemas e grafemas, manifesta-se na possibilidade de um grafema ser representado por diferentes fonemas, como exemplo a palavra ba+na+na, a segunda sílaba e a terceira possuem os mesmos grafemas, porém durante a leitura o som (fonema) produzido por estes grafemas é diferente. Equívoco este, provocado muitas vezes porque, “tradicionalmente ensina-se que as vogais são cinco, quando na verdade são doze” (SOARES, 2016, p. 223), considerando as vogais orais e nasais. Isto ocorre devido ao nosso sistema fonológico não ser linear e unilateral, considerando relações ora arbitrárias, ora biunívocas. Conforme aponta Soares (2016, p 296), considerando a ortografia brasileira do português,

[...] na perspectiva fonografêmica, ou seja, na direção da escrita, os cerca de 33 fonemas são representados por cerca de 22 letras e 7 dígrafos (excluídas das 26 letras do alfabeto as letras H e Q, as quais, isoladas, não têm correlato sonoro, e as letras K, Y e W, por seu uso apenas em casos excepcionais, e em que representam fonemas já representados por outras letras); são, pois, cerca de 33 fonemas representados por 29 grafemas.

Neste sentido, a autora esclarece que “as relações fonema-grafema na ortografia do português brasileiro são em geral classificadas como *regulares*, *regulares*

contextuais e irregulares” (SOARES, 2016, p. 296, grifos do original), levando em consideração os “desafios e a aprendizagem da norma ortográfica [propõe] propostos à criança e, conseqüentemente, ao ensino” (SOARES, 2016, p. 297).

Nas relações regulares²⁷ (de escrita), considerando o fonema inicial representada por consoante “um fonema é representado por um, e apenas um, grafema consonantal, indiferentemente de sua posição na palavra; são relações *biunívocas*, que normalmente não oferecem dificuldade para a criança que já se tornou alfabética” (SOARES, 2016, p. 297, grifos do original), ou seja, que já compreendeu o sistema de representação notacional.

Lemle (2004, p. 17), pontua que “o modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos [...] temos pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto”. Exemplos dessa regularidade são: **p**ato, **t**aco, **b**eco, **f**ato, **v**ida, **n**avio, **m**ala, **i**lha, **f**arinha, (SOARES, 2016).

No que tange as relações regulares contextuais, Soares (2016, p. 299) define que “embora um mesmo fonema possa ser representado por mais de um grafema, cada representação é previsível, determinada pelo contexto, e por isso regular contextual”. A autora destaca, porém, que essas relações regulares contextuais, não ocorrem em grande número, exemplo desta relação é o fonema “k”, grafado por “c” antes de a, o, u ou “qu”.

Já as relações irregulares, também conhecidas como arbitrárias, correspondem a mais que um fonema para cada grafema, como no caso²⁸ do fonema “s”, a posição que este grafema ocupa na palavra escrita, irá originar um fonema particular, como em: casa – som de **z**, saco – som de **s**, sino – som de **c**. Essas características peculiares, só poderão ser compreendidas através do domínio das regras ortográficas, convencionadas pelo sistema de escrita.

Desta maneira, as atividades precisam proporcionar aos alunos “refletir que a sílaba não é a menor unidade de uma palavra e que ela é constituída de partes menores

²⁷ Na fase inicial de alfabetização, podem ocorrer erros de escrita por “dificuldades na discriminação entre fonemas que, iguais no modo e no lugar de articulação, distinguem-se apenas pelo vozeamento” (SOARES, 2016, p. 298), como no caso de **capide** por **cabide**, **cabivara** por **capivara**,... Outros exemplos de dificuldades de distinção entre consoantes sonoras e surdas podem ser conhecidos em SOARES, Magda. Alfabetização a questão dos métodos, no capítulo: O efeito de regularidade sobre a leitura e a escrita.

²⁸ Outros exemplos podem ser conhecidos em Soares (2016), a autora apresenta uma abrangente pesquisa sobre o efeito da regularidade sobre a escrita.

(os fonemas) ”. Estratégias como a escrita inventada²⁹, propiciam ao aluno a utilizar o que já internalizou de conhecimentos e pensar sobre a constituição da palavra, de acordo com Coutinho (2005, p. 59), para os alunos que já são capazes de conceber a vinculação sonora,

[...] uma boa atividade para auxiliá-los pode ser o trabalho com escrita espontânea³⁰ ou também por meio de ditados e autoditados, propondo que os alunos interpretem seus escritos. Atividades de ditado e autoditado podem e devem ser feitas, desde que o professor tenha clareza de quais objetivos possui com cada uma delas. O ditado pode ser uma grande fonte de exploração da escrita, se após a realização dele o professor problematiza as respostas dos alunos pedindo a eles que pensem sobre a forma convencional da escrita ou remetendo-lhes (em caso de dúvida) a palavras cuja forma lhes é conhecida, como, por exemplo, a lista dos nomes dos colegas (COUTINHO, 2005, p.59).

Novamente, ressaltamos a importância da mediação e da problematização durante a realização das atividades, essa postura de questionar os alunos sobre o que escreveram e porque escreveram desta forma, colabora para o desenvolvimento do pensar sobre suas hipóteses, o que pode reafirmá-las ou redirecioná-las. Destaca-se que trabalhar

[...] com o nome próprio, nome dos colegas e outras palavras estáveis ainda deve ser feito, mas os desafios deverão ser maiores e diferentes dos propostos para os alunos do nível pré-silábico. Agora, pela lista de nomes presentes na sala de aula, o professor pode propor que os alunos escrevam outras palavras que possuam os mesmos “pedacinhos” que aparecem nos nomes de colegas da sala, ou mesmo, usar os nomes das crianças para ajudar os alunos a perceber que as palavras possuem números diferentes de sílabas, e que as sílabas, por sua vez, possuem números de letras diferentes (COUTINHO, 2005, p.59)

Lemle (2004, p. 42) ressalta ser de fundamental importância diagnosticar e avaliar as hipóteses de escrita dos alunos “aproveitando-as como evidência do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir”. As atividades devem oferecer desafios novos e ao mesmo tempo resgatar os conceitos trabalhados para que estes possam ser utilizados como suporte para o desbravamento de novas fronteiras da escrita.

²⁹ Concordando com Soares, utilizamos escrita inventada para designar “o comportamento da criança que *inventa* um uso para as correspondências fonema-grafema, quer espontaneamente, quer em resposta à solicitação do adulto” (SOARES, 2016, p. 70). Neste mesmo sentido, acrescentamos “que a preferência por *escrita inventada* baseia-se no sentido mais corrente do verbo *inventar* – estabelecer relações entre objetos já conhecidos -, que é o que a criança faz ao relacionar, à sua maneira, letras que conhece e sons da língua que fala” (SOARES, 2016, p. 231).

³⁰ Optamos pela utilização de escrita inventada, ao invés de escrita espontânea, mas respeitamos o registro do autor, inclusive o período histórico em que foi escrito o texto.

Vygotsky (1989, p, 98), afirma que “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. O autor aponta a zona de desenvolvimento proximal como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Neste sentido, a zona de desenvolvimento real é composta pelo que o aluno já é capaz de fazer com autonomia, sozinho, sem ajuda; a zona de desenvolvimento potencial, corresponde aos conhecimentos que não consegue desenvolver sozinho, estão num futuro próximo de aprendizagem; e a zona de desenvolvimento proximal, espaço onde encontram-se os conhecimentos que o aluno consegue desenvolver através da ajuda ou mediação de um adulto ou companheiro mais experiente.

A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky (1989, p. 97), como, “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. O autor defende que se considerar este aspecto,

[...] podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a madurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1989, p. 97-98).

O autor salienta a importância da presença do outro no processo de aprendizagem, destacando a mediação como fundamental, no qual desempenha função de “sujeito social que tem sua ação junto aos estudantes de forma intencional e deliberada, tomando como sua tarefa primordial mediar os processos de elaboração dos conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pelo homem” (GUEDES-PINTO, 2011, p. 21). Desta forma a área de atuação do professor deve ser a zona de desenvolvimento proximal, evidenciada pelas hipóteses e relações entre fonemas e grafemas apresentadas pelos alunos. A partir das hipóteses dos alunos o professor será capaz de planejar estratégias que proponham a superação das dificuldades ou ampliação

dos conceitos, possibilitando ao aluno assimilar e internalizar os conhecimentos trabalhados.

O autor salienta ainda que a partir do momento que o conhecimento é internalizado, passa a fazer parte da zona de desenvolvimento real, aquilo que o aluno consegue fazer sozinho, neste momento novos conhecimentos estarão sendo colocados na zona de desenvolvimento potencial, necessitando de mediação neste espaço proximal, ou seja, este processo não se fecha, deve ser compreendido como uma espiral.

4.2.1.3 Organização interna das palavras (ampliação e construção de vocabulário)

As análises, considerando o geral das atividades registradas nos documentos (cadernos), possibilitam-nos apreender que os métodos, analíticos e sintéticos, estão presentes no processo de alfabetização.

Contudo, cabe aqui um questionamento: porque mesmo depois de décadas de estudos e pesquisas certas concepções permeiam as salas de alfabetização inclusive nas escolas do campo? Certamente as escolas do campo não vivem em uma bolha, a parte da sociedade, isto já responderia em partes a questão, porém o que nos desafia é compreender quais características estes métodos possuem que continuam alfabetizando, ou não, nossos alunos? Pois não podemos negar a presença significativamente expressiva nas diferentes salas de aula de alfabetização, seja no espaço da cidade, como apresenta as análises de Bordignon (2016) ou no espaço do campo, como apresentamos.

Soares (2016, p. 188) pontua a necessidade de que o “ensino desenvolva concomitantemente a compreensão de escrita alfabética, a consciência fonológica e o conhecimento das letras”. A autora defende o uso de rimas e aliterações para desenvolver a capacidade no aluno de “focalizar os sons da fala, dissociando-os dos significados [...] desenvolvendo a consciência silábica e a habilidade de segmentação da palavra em sílabas, que inaugura o período de fonetização da escrita e a conduz à sensibilidade a fonemas” (SOARES, 2016, p. 188), este processo conduzido pela mediação e problematização do professor contribuirá para a aquisição do sistema de escrita, além de se pautar nas diferentes experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos.

Neste sentido, destacamos a utilização do significado de rima ligado ao campo literário, pedagógico e léxico, citado por Soares (2016, p. 179, grifos do original) como,

[...] designação da semelhança entre sons de palavras, a rima *entre palavras*, mais comumente a partir da vogal ou ditongo tônicos, como em *viola* – *cartola* ou como em *violeiro* – *leiteiro*, mas também entre os fonemas finais de palavras oxítonas, como em *café* – *boné*, *irmão* – *balão*; entre sílabas finais, como em *bola* – *vila*, *vaca* – *foca*; entre as duas últimas sílabas, como em *boneca* – *caneca*, *combate* – *debate*.

Segundo Soares (2016, p. 180, grifos do original), o termo aliteração, na área da linguística e da fonologia, em particular relacionado à consciência fonológica, “é usado para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas, particularmente sílabas cv³¹, como em *balaio* – *bacia*, *girafa* – *gigante*, e também em fonemas, como em *faca* – *foca*, *rato* – *roda*”.

As rimas e aliterações, de fato, envolvem ludicidade e propiciam o brincar com as palavras o que estimula o desenvolvimento das atividades tanto quanto o envolvimento e a participação dos alunos. Porém para que contribuam com a processo de aquisição da escrita e leitura necessitam de atenção, planejamento e práxis pedagógica, como salienta Soares (2016, p. 183-184),

Parece, pois, que a percepção de rimas e aliterações se desenvolvem espontaneamente na criança pequena como consequência de seu crescimento linguístico e cognitivo, em contextos de convivência com textos orais que ressaltam segmentos sonoros semelhantes. No entanto, para que essa sensibilidade à *semelhança fonológica global* entre palavras avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, o que é base para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a *reconhecer* explicitamente rimas ou aliterações e também a *produzir* rimas e aliterações (SOARES, 2016, p. 183-184, grifos do original).

Muitas são as possibilidades de atividades a partir das rimas e aliterações, os alunos conhecem cantigas de roda, versos, poemas, além de um vocabulário amplo, o que potencializa a construção de estratégias como construção de cartazes, ilustrações de rimas, análise e observação da escrita (que o professor pode escrever em cartaz para fixar na parede e os alunos ilustrarem) de cantigas com posterior destacamento das rimas, a partir das rimas destacadas podem ser escritas novas rimas (se for o caso o professor deverá ser o escriba), análise da ocorrência de rimas ou aliterações entre os nomes dos colegas, entre outros. A mediação e problematização durante o

³¹ Abreviatura da expressão consoante – vogal.

desenvolvimento das estratégias possui a função de levar o aluno (mesmo que ele não domine a escrita alfabética), a pensar sobre a constituição das palavras. Como se escreve esta palavra? Quais letras são necessárias para se escrever esta palavra? Porque se utiliza estas letras e não outras letras para se escrever esta palavra? E se eu trocar a primeira letra da palavra por outra (exemplo palavra gato por pato), muda algo? O que será que muda? Como será que se lê essa palavra? São alguns exemplos de questionamentos que podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Figura 04: Excertos de atividades com rimas e aliterações



Fonte: Escola E. Ano: 2015.

Fonte: Escola B. Ano: 2017.

Fonte: Escola B. Ano: 2017

Ouvir o que os alunos trazem de experiências vividas em suas famílias e comunidades, seus causos, suas cantigas de roda, de ninar, a explicação de suas brincadeiras, regras de jogo, entre outros, permite uma vasta gama de oportunidades de planejamento de atividades que envolvam a alfabetização em contexto de letramento e a prática social, que converge com a perspectiva da EdoC.

Outra atividade analisada que coloca em evidência as relações entre fonemas e grafemas, são as cruzadinhas, nas quais, a existência de espaços com números de grafemas definidos “leva o aluno a pensar em todas as correspondências necessárias para se escrever uma palavra e, logo, a perceber que as letras são as unidades menores dentro de uma sílaba, bem como o auxilia na reflexão ortográfica” (COUTINHO, 2005, p. 63). Ainda segundo a autora esta atividade possibilita a consolidação das

correspondências grafofônicas³², porém outras atividades são de importância similar, entre elas o trabalho com,

[...] nomes próprios e palavras estáveis deve continuar (sobretudo para os silábicos-alfabéticos), mas dessa vez como um suporte de apoio à escrita de novas palavras e de reflexão sobre as regularidades da língua portuguesa, como, por exemplo, os nomes Oto e Horácio que começam com o mesmo som inicial, mas por convenção, são grafados de forma diferente. Reflexões sobre letras que assumem sons diferentes em função da disposição que ocupam na palavra (como é o caso do S inicial e o do S entre vogais) e sobre a existência de sons que necessitarão, em algumas situações, de um grupo de letras para representá-lo (como o som do X na palavra CHUVA) precisam ser realizadas sistematicamente (COUTINHO, 2005, p. 63).

A autora salienta a necessidade de problematizar as estratégias propostas para os alunos fazendo com que os mesmos percebam as regras ortográficas de forma contextualizada, contudo esse domínio não ocorre rapidamente, é preciso constantemente questionar e oferecer diferentes atividades de registro e reflexão sobre a escrita, pontuando as características ortográficas não como somente um erro, mas, como tentativas de acerto.

Soares defende que o conhecimento das regras ortográficas não é necessário no período inicial da alfabetização, convém trabalhá-las com maior intensidade a partir do momento que o aluno já domina o princípio alfabético da escrita. Segundo a autora na

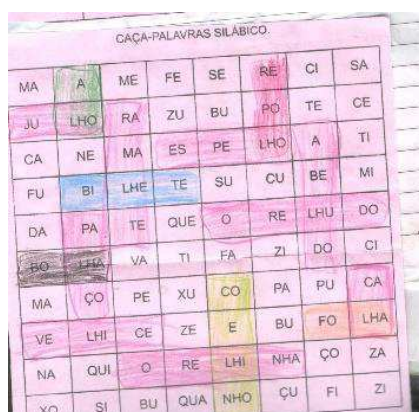
[...] escrita ortográfica com o significado de escrita correta [...], pode-se considerar que a compreensão pela criança do sistema de notação alfabética [...] é, de certa forma, inicialmente um processo de aprendizagem de um *sistema gráfico*, na perspectiva da **escrita**, a criança aprende inicialmente as *grafias* – o conhecimento e traçado das letras do alfabeto e as correspondências que busca identificar entre estas e os sons da fala, os fonemas – e, nesse processo de apropriação do *princípio alfabético*, incide em “erros” do ponto de vista *ortográfico* – da *norma ortográfica*” (SOARES, 2016, p. 295, grifos do original).

Cagliari (2005, p. 35) situa que “a língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente”. Isto porque é comum no início da fase de alfabetização os alunos escreverem como falam, como: *pranta* ao invés de *planta*. A norma ortográfica, contudo, deverá ser trabalhada, porém de forma sutil, sem rótulos, levando o aluno a perceber que nem tudo

³² Segundo os estudos de Soares (2016, p. 216) Ehri e Soffer definem com maior precisão o conceito de consciência grafofonêmica ou grafofônica, como a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra.

o que se fala se escreve da mesma maneira, e que existem regras ortográficas que unificam a forma de se escrever (CAGLIARI, 2005).

Figura 5: Excertos de atividades



Os excertos apresentados, demonstram a preocupação com a consolidação das relações entre os fonemas e os grafemas, no qual os desafios propostos precisam levar em conta os conhecimentos já estabelecidos e quais pretendem-se ampliar, no caso dos excertos alguns favorecem a ampliação da compreensão fonêmica outros da relação silábica. A decisão de quais letras ou sílabas usar partirá dos conhecimentos assimilados e as tentativas e erros contam com um auxílio extra, seja no estabelecimento a priori do número de letras (sílabas), ou na predisposição das sílabas que formam a palavra cabendo ao aluno relacionar quais são utilizadas na escrita do nome dos desenhos. É importante ressaltar que para alunos que ainda não consolidaram as relações entre fonemas e grafemas, o “chute” na escolha das letras deve ser compreendido como tentativas de acerto, sendo imprescindível a problematização de suas escolhas,

relacionando-se a outras palavras de referência para que possa refletir e ampliar seu vocabulário.

Coadunando, nesta perspectiva de proporcionar aos alunos reflexões sobre suas hipóteses de escrita, Coutinho (2005, 59) complementa que “é importante que o professor possa organizar em sua rotina de trabalho atividades que levem em conta a exploração dos conhecimentos que os alunos precisam desenvolver para conseguir escrever de forma convencional”.

Desta forma, salientamos o planejamento de atividades que envolvam a perspectiva da EdoC estando associada a prática e uso que os alunos fazem da leitura e escrita, pode ampliar as discussões sobre o processo de apropriação da escrita. Trabalhar a partir de palavras, textos, cantigas, brincadeiras, significativas em seu contexto social para aprofundar as relações existentes entre fonemas e grafemas, e possibilitar questionamentos e expandindo horizontes sobre as relações sociais estabelecidas neste sistema capitalista.

4.2.2 Concepção de Letramento

Os diálogos tecidos nesta seção, pretendem ressaltar a importância de práticas de leitura e escrita na alfabetização, que são materializados através do letramento, pois segundo Mortatti (2004, p. 98, grifos nossos), o termo “letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, *suas funções e seus usos* nas sociedades letradas”.

A alfabetização em contexto de letramento tem-se mostrado necessário e essencial, porque “começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever” (SOARES, 1995, p.7). Segundo Soares, apenas codificar e decodificar tornou-se obsoleto, pois é basilar que os indivíduos “não apenas [que] dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também [que] saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia” (SOARES, 1995, p. 7).

4.2.2.1 Produção textual: memórias, produções individuais e coletivas, gêneros textuais (tirinhas, parlendas, músicas, bilhetes, adivinhas)

Em um passado não muito distante, “acreditou-se que, para aprender a ler e a escrever os aprendizes precisariam desenvolver uma série de habilidades ‘psiconeurológica’ ou ‘perceptivo-motoras’” (MORAIS, 2005, p. 39, grifos do original). Isto porque a escrita alfabética estava condicionada a definição de código, o que justificava atividades de memorização e associação de letras aos sons, no qual “os alunos deveriam alcançar um estado de ‘prontidão’, no tocante a habilidades como: ‘coordenação motora fina e grossa’, ‘discriminação visual’, ‘discriminação auditiva’, ‘memória visual’, ‘memória auditiva’, ‘equilíbrio’, ‘lateral idade, etc. (MORAIS, 2005, p. 39, grifos do original).

Mesmo com a permanência de métodos tradicionais, observamos a descontinuidade desses métodos a partir de estratégias (ainda que muitas destas necessitem ampliar ou romper com alguns equívocos) que privilegiam os saberes e hipóteses dos alunos sobre a escrita e a leitura.

Neste sentido, a compreensão do sistema de representação notacional, possibilita distinguir que capacidades como a “memória e a destreza motora, necessárias ao ato físico de notar (registrar palavras com letras no papel, ou noutro suporte) estão subordinadas à compreensão, ou seja, às representações mentais que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema” (MORAIS, 2005, p.44), ou seja, a habilidade técnica de manusear e utilizar as ferramentas para a escrita, são suplementares, enquanto que a compreensão das relações fonografêmicas³³ e grafonômicas, associadas a escrita e leitura, são imprescindíveis.

Conforme Soares (1999, p. 64), a apropriação da escrita,

[...] é uma das faces do aprender a escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito [...] essas são faces tão indissociáveis quanto as duas faces de uma mesma moeda: aprender a escrever não é um processo de etapas sucessivas, em que, numa primeira etapa, instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema de escrita), e só numa segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita

O que a autora defende, é que a aprendizagem da escrita deve ocorrer através de práticas e usos sociais (letramento) que se fazem da escrita e da leitura, pois uma não precisa aguardar até que a outra esteja consolidada para entrar em cena, ambas precisam

³³ Segundo Soares (2016) consciência fonografêmica é o conhecimento, na escrita, que a criança precisa para representar os fonemas da palavra por grafemas.

Essas estratégias, procuram envolver as especificidades da alfabetização, bem como os conhecimentos dos alunos, partindo do uso social da escrita e da leitura, que está definido como letramento. Ao analisar o primeiro texto, Escola E no ano de 2015, apreendemos que se originou de uma produção coletiva, na qual o professor foi o escriba. Carvalho (2005) defende como importante nesta etapa, que o professor seja o escriba, pois pode problematizar as ideias e opiniões dos alunos no intuito de romper ou ampliar as discussões. Apreendemos também que a gravura teve função figurativa da Festa que ocorreu na escola, em que os alunos participaram. Contudo, a estrutura do texto podia ter sido problematizada para que os alunos ampliassem sua experiência na festa junina, registrando outros momentos coletivos que fossem significativos, explorando a constituição das frases de modo que o texto representasse com maior concretude a festividade.

O segundo texto, Escola B no ano de 2017, parte do registro dos saberes cotidianos dos alunos sobre a figura folclórica do “saci”, através de frases (tópicos), registram o que já sabem sobre esse personagem. Os registros escritos demonstram os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o personagem, colocando-os como participantes da construção do texto.

O terceiro texto, Escola A no ano de 2016, apresenta a escrita de um texto individual a partir de uma gravura escolhida pelo aluno. Apreendemos que não foi uma atividade planejada para trabalhar a realidade do campo, da qual os alunos fazem parte, porém é notório como o aluno expõe seu conhecimento sobre o animal (galinhas), percebe-se a fluência na escrita e a expressão do pensamento estruturado no texto.

Conforme Carvalho (2005, p. 50), “as pessoas que falam determinada língua sabem reconhecer e produzir textos nessa língua, sabem também distinguir os que fazem dos que não fazem sentidos”. De fato, a produção textual “faz sentido, é compreensível, transmite informações. Foi escrito de acordo com as convenções da escrita” (CARVALHO, 2005, p. 50), demonstrando que o aluno assimilou a estrutura do texto expondo seu conhecimento sobre o assunto abordado.

Ainda sobre este aspecto Carvalho (2005, p. 51) expõe que “há certas diferenças entre o oral e o escrito no que se refere à sintaxe (a forma de organizar as frases) e ao léxico (vocabulário)”, que no texto são colocadas em evidência, como no caso de utilizar *elas* para não repetir a palavra *galinhas*, utilização do ponto final antes de registrar a última frase, início do texto com letra maiúscula, destaque ao título, título de acordo com o texto escrito, além da escrita ortograficamente correta.

No quarto texto, Escola C no ano de 2017, o aluno procura registrar sua rotina diária, fugindo da orientação que as imagens propõem. A escrita do aluno expõe as hipóteses que o mesmo já construiu, a palavra *alevanto*, para *levanto*, demonstra uma expressão típica em seu cotidiano, foi corrigida pela professora com um traço por cima da letra a (*alevanto*). As palavras *dezenho* e *almoso*, para *desenho* e *almoço*, demonstram a relação direta entre o som (fonema) e a letra (grafema), sem considerar a arbitrariedade do sistema fonológico, ambas foram corrigidas pela professora com o registro da letra correta por cima do escrito do aluno. Ao final a professora elogia a produção, reconhecendo as hipóteses do aluno.

A forma de correção não é adequada, posto que são refeitos a caneta por cima dos registros do aluno. A realidade da escola (não estando restrita ao espaço do campo) limita o tempo e a absurda necessidade imposta pelo próprio professor, de correção de tudo o que o aluno escreve, acaba por negligenciar o papel do professor enquanto mediador do processo de apropriação da escrita. Porém não podemos secundarizar algo que deve ser primordial na alfabetização: a problematização e o desenvolvimento do pensamento. Longe de criticar ou rotular as práticas dos professores, procuramos refletir sobre, e, salientar que pontos como estes devem receber atenção, visto a plenitude de possibilidades, hipóteses e conhecimentos demandados pelo aluno na escrita do texto.

Dessa forma, os erros de ortografia “permitem conhecer o processo pelo qual está se apropriando do sistema de escrita, as hipóteses que está, neste momento, formulando” (SOARES, 1999, p. 63), ou seja, explicitam seus conhecimentos sobre a escrita e quais conceitos ainda precisam construir, necessitando serem considerados no planejamento das atividades e estratégias pedagógicas.

Uma estratégia para correção de textos é a revisão feita pelo próprio aluno de seus escritos, Rocha (1999), afirma a importância desta revisão. Segundo a autora a revisão permite “ver’ *melhor*, mas principalmente ‘ver’ *de outro lugar*” (ROCHA, 1999, p. 60, grifos do original), ou seja, o aluno é convidado a olhar para seu texto como leitor, posição diferente em que está enquanto autor. Esta nova posição, “auxilia o aluno a construir e/ou reconstruir procedimentos da escrita, a refletir sobre ela, conscientizando-se de seus próprios produtos e processos” (ROCHA, 1999, p. 60).

Rocha, conclui ainda, que

A retomada do texto cria um espaço para a descoberta, não de modo linear ou contínuo, mas como um movimento que envolve ruptura e descontinuidade, avanços e recuos, o que só pode ser compreendido em sua totalidade como

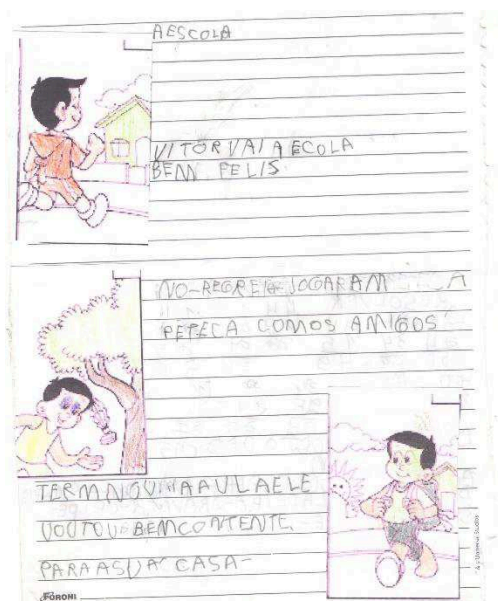
parte de um processo que envolve o texto propriamente dito e a situação discursiva a partir da qual ele foi construído (ROCHA, 1999, p. 60-61).

Desta forma, ao revisitar o próprio texto, além de correções ortográficas, que são mediadas e problematizadas pelo professor, o aluno percebe a sua escrita sob um novo ângulo, tendo “uma nova oportunidade de interação, que pressupõe a atuação do autor como leitor, e o ‘convida’ a fazê-la de forma crítica e participante” (ROCHA, 1999, p. 61, grifos do original).

O quinto texto, Escola B no ano de 2015, traz o gênero textual propaganda. Neste texto o aluno utiliza seus conhecimentos para articular e construir sua propaganda, utiliza-se da palavra “motoca”, presente em seu dialeto, que corresponde a marca do brinquedo triciclo infantil, e finaliza registrando: “*pago até de 100*”. O registro possibilita apreendermos que o aluno compreendeu a função da propaganda, (vender ou comprar algo), como também limita o valor disponível para compra, demonstrando conhecimento das relações compra e venda e do sistema monetário. Não há correção da expressão (“pago até 100,00 reais), sinalizando que o objetivo da atividade não se fundava na ortografia, mas na compreensão da função deste gênero textual.

De forma geral, os textos apresentados são originados a partir de gravuras. Sobre o uso de gravuras para escrita de textos Soares (1999) adverte que o desenho exerce certo controle sobre o que o aluno vai escrever, sendo “uma concepção segundo a qual é preciso controlar as próprias palavras e frases a serem usadas pela criança nas situações de escrita; um exemplo é a “expressão escrita” (SOARES, 1999, p. 64).

Figura 7: Excertos de atividades com controle da produção textual



Fonte: Escola E. Ano: 2015

O texto analisado na Escola E, no ano de 2015, exemplifica o que Soares, chama de “expressão escrita”, o aluno limita-se a descrever o que as imagens mostram. Ainda de acordo com a autora,

[...] o controle não se exerce apenas sobre as palavras e frases a serem utilizadas na escrita; também são controladas as próprias condições de escrita: a criança escreve sobre tema que a professora impõe, em geral obedecendo a "sugestões" que cerceiam as possibilidades de uso da escrita como forma de comunicação, de interação (SOARES, 1999, p. 65)

Entretanto, as demais atividades apresentadas acima, nem sempre propõem o controle da escrita, o fato de no texto 2, o aluno escolher a gravura, coloca-o numa posição de escolha, sendo facultado a ele diferentes alternativas sobre o que quer escrever, bem como no quarto texto, no qual a escrita do aluno não *segue* o que as imagens representam. Contudo a falta de enunciado em muitas atividades dificulta compreender como elas foram propostas e ou executadas.

O último texto apresentado, Escola D no ano de 2017, apresenta a atividade de reorganizar um texto, já conhecido pelos alunos, na sequência cronológica. Nesta atividade os alunos precisam articular o conhecimento do texto e as hipóteses de leitura, de forma que consigam estruturar o texto cronologicamente. Dependendo das apropriações do aluno, será mais simples ou mais complexa a reestruturação do texto, visto a necessidade de articular a leitura e a ordem dos acontecimentos.

É, pois, fundamental que atividades propostas explorem os diferentes usos e práticas da leitura e da escrita, rompendo o mero codificar e decodificar das palavras, colocando os alunos frente a situações que ampliem seus conhecimentos e hipóteses sobre o sistema de escrita.

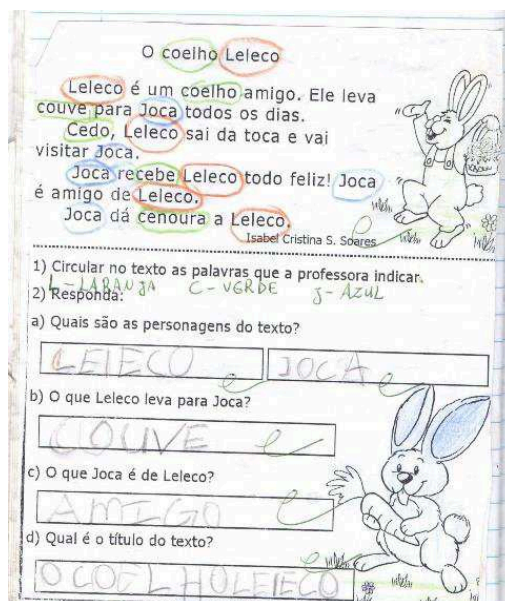
4.2.2.2 O texto como instrumento alfabetizador e potencializador na construção dos conceitos - Práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística

Durante longos períodos, as atividades de produção textual eram limitadas aos alunos, “o que prevalecia em sala de aula, sobretudo nas atividades de produção textual, era uma escrita sem finalidade, sem objetivos, desprovida de função social, apenas com o objetivo de verificar aspectos ortográficos e gramaticais” (ROSA, 2012, p. 6).

Neste sentido Cagliari (2005), também chama a atenção sobre a escrita ortograficamente correta de muitos alunos, mas, sem sentido ou coesão, “quantos alunos escrevem textos horríveis sem nenhum erro gramatical!.... Naturalmente, não se quer dizer que se pode escrever um texto sem preocupações gramaticais. Acontece, porém, que só as preocupações gramaticais não bastam (CAGLIARI, 2005, p. 38). O autor salienta que “o texto, como a expressão linguística mais completa, precisa seguir as regras sintáticas, mas não só elas. Todos os níveis de uso da linguagem participam da elaboração de um texto” (CAGLIARI, 2005, p. 38).

Os excertos a seguir demonstram a utilização do texto como um pretexto para se trabalhar palavras, ou famílias silábicas, sem, contudo, se preocupar com a estrutura de produção de texto, apresentado frases curtas e soltas. Segundo Carvalho (2005, p. 50), são textos que imitam as lições encontradas nas cartilhas “uma série de frases isoladas [...] não se parece com a língua viva que falamos ou escrevemos. Foi escrito apenas com o propósito de exercitar a criança, de treiná-la na aprendizagem de palavras”.

Figura 8: Excertos de atividades a partir de texto



Fonte: Escola B. Ano: 2017.

Fica subentendido que o texto analisado propõe o estudo das letras *l*, *c* e *j*, e suas famílias silábicas, pela frequência e repetição em que essas letras, suas famílias silábicas e algumas palavras são utilizadas na estrutura das frases.

O texto precisa ser compreendido como “uma unidade significativa, uma passagem que faz sentido [...] um texto é mais do que a soma de palavras e frases” (CARVALHO, 2005, p. 49). Não basta apenas ter o texto como base da alfabetização, é preciso que este possibilite o desenvolvimento do pensar e da compreensão da organização do sistema de escrita, das relações entre fonemas e grafemas, das relações arbitrárias, da constituição da palavra, enfim que potencialize as problematizações e a aprendizagem.

4.2.2.3 A produção individual, expressando os conceitos assimilados.

Com as mudanças na concepção de ensino e aprendizagem, oriundas em especial pelas descobertas das ciências linguísticas, entre elas a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Análise do discurso, “novas concepções de língua e linguagem, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino” (SOARES, 1999, p. 60). De acordo com a autora

[...] a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da

língua escrita pela criança se dá por uma construção progressista do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que se construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais *reais* de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, FERREIRO, 1985, *apud* SOARES, 2016, p. 21, grifos do original).

Segundo Carvalho (2005, p. 49, grifos do original), a “raiz da palavra *texto* é a mesma da palavra *tecer*. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto”.

O trabalho com diferentes gêneros de textos propicia aos alunos o contato com diferentes estruturas e formas de organização de texto, pois “cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola” (CAGLIARI, 2005, p. 122). Cagliari (2005, p. 122) afirma que “escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relato de uma viagem, uma confissão de amor, uma declaração perante um tribunal, uma piada, etc”.

Figura 9: Excertos de atividades com gêneros textuais



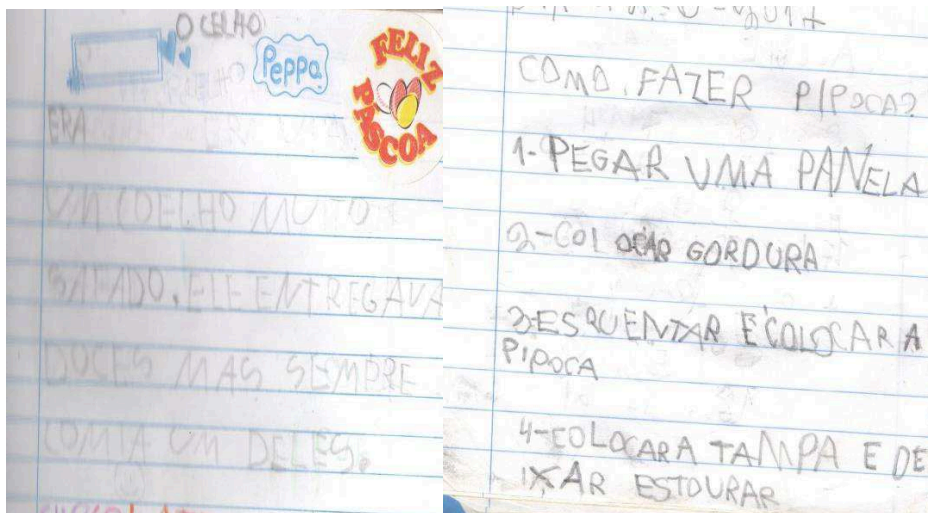
Fonte: Escola E. Ano: 2015

Fonte: Escola B. Ano: 2017

O trabalho a partir de gêneros textuais requer que as especificidades de cada texto sejam apresentadas e exploradas conjuntamente com os alunos, para que se familiarizem e ampliem suas experiências e conhecimentos sobre as características de cada gênero. Carvalho (2005, p. 55) afirma ser fundamental “cada vez que apresentar um texto, explicar de que tipo de texto se trata: uma narrativa, uma poesia, um texto didático, uma notícia jornalística, um anúncio, uma receita. Chamar atenção para particularidade de cada tipo de texto”.

Contudo, percebemos que “as produções infantis também revelam que, durante o processo de apropriação das habilidades textuais, as crianças vão depurando a forma de materializar o seu escrito, procurando torná-lo mais acessível e mais claro” (ROCHA, 1999, p. 103). Ao produzir o texto o aluno organiza seu pensamento e os expressa em palavras, estruturadas conforme suas experiências com esses materiais impressos, quanto maior for seu contato com os gêneros textuais maior será o leque de possibilidades de registro, bem como, quanto mais exercitar a leitura e produção de textos, maiores serão suas hipóteses sobre sua escrita.

Figura 10: Excertos de atividades com textos



Fonte: Escola B. Ano: 2017

Fonte: Escola B. Ano: 2017

Sobre a produção de textos, Cagliari (2005, p. 122), afirma que toda produção textual escrita “envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto”. Não é ao acaso que o aluno produz um texto, o esforço por parte dele é grandioso, suas hipóteses revelam os conhecimentos já assimilados e quais estão em processo de construção.

Segundo o autor, não é necessário esperar que o aluno saiba as regras gramaticais para propor a ele que produza textos. O aluno já conhece a língua portuguesa e se for incentivado a escrever livremente “da maneira que achar melhor, usando espontaneamente a língua que sabe, isso o estimulará a escrever do modo que lhe parece fácil, correto e apropriado nas mais diversas situações” (CAGLIARI, 2005, p. 123).

Neste sentido, Cagliari afirma que a orientação do professor é fundamental, sobre as características de cada texto (carta, bilhete, poesia, ...), sendo a partir da produção textual que se podem fazer inferências e “comentários a respeito de tudo o que achar relevante, da ortografia à análise discursiva do texto produzido. Essa prática deveria ser bastante frequente, pois é um excelente ponto de partida para todas as outras atividades escolares” (CAGLIARI, 2005, p. 123).

Na visão do autor, a escola nem sempre considera “a bagagem de conhecimentos da criança, as hipóteses que tem sobre o que é escrever e como isso pode ser feito, não se considera que ela está em contato constante com essa forma de representação do mundo” (CAGLIARI, 2005, p. 123). Contudo, ao ser desafiada a escrever palavras que

não conhece, irá utilizar suas experiências e saberes neste registro, a forma como este será feito demonstrará como o aluno entende o sistema de escrita, refletindo que usos faz cotidianamente da língua. Desta forma, “podem escrever coisas como: dici (disse), brazio (Brasil), visita (visita) etc” (CAGLIARI, 2005, p. 124). Estes erros não são cometidos de forma irrefletida, demonstram enganos do “uso inadequado de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico de escrita” (CAGLIARI, 2005, p. 124).

Para o autor os alunos possuem capacidade para produzir textos, e ao serem desafiados colocam suas hipóteses em evidência, sendo fundamental a mediação do professor na problematização destas, para que os mesmos possam ampliar seus conhecimentos sobre o sistema ortográfico de escrita, pois este controle,

[...] das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança (CAGLIARI, 2005, p. 124).

Entretanto, isto não significa que os erros não serão corrigidos, porém a produção textual não pode ser resumida apenas a eles, outras características como a estrutura que o texto se apresenta, a coerência e coesão (sequência de ideias) devem ser consideradas primordialmente. Os erros representam as hipóteses e relações estabelecidas até o momento pelo aluno, e podem subsidiar planejamentos de atividades de escrita e pesquisa, que mostrem para ele a forma ortograficamente correta de registrar as palavras. Por isso a importância de oportunizar o contato com diferentes materiais escritos, sejam eles: livros de literatura infantil, jornais, gibis, receitas, bulas de remédio, revistas, livros didáticos, etc..., quanto maior o contato com palavras escritas ortograficamente corretas, maior será sua experiência, possibilitando o uso destas na produção textual.

4.2.3 Índícios da Educação do Campo

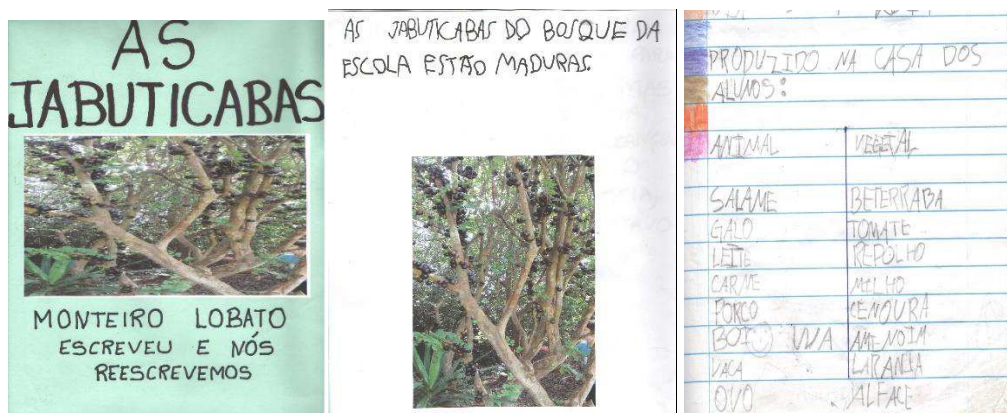
Neste espaço, os diálogos dar-se-ão entorno da perspectiva de EdoC, buscando através da análise das atividades encontradas, enfocar a prática social como referência para o trabalho nas escolas do campo.

4.2.3.1 A realidade social como base na problematização dos conteúdos.

A análise dos cadernos coletados apresentou de forma tímida e pouco nítida a perspectiva da EdoC, deixando transparecer alguns indícios desse trabalho. Não podemos deixar de mencionar que os registros observados nos cadernos não nos permitem recriar as mediações, as exemplificações, as falas e as problematizações orais suscitadas em sala de aula, as quais podem ter abordado e contextualizado com maior ênfase o espaço do campo. Porém nos limitamos a discutir as atividades registradas nos documentos, neste momento, palpáveis a análise.

As atividades que evidenciaram o trabalho dentro da perspectiva do campo, sublimaram a alfabetização num contexto de letramento, estimulando o desenvolvimento do pensar e da resolução de problemas, como podemos observar nas atividades apresentadas.

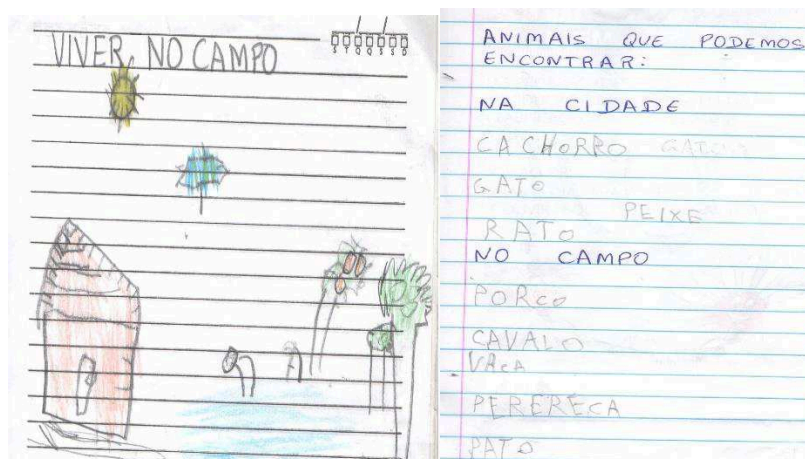
Figura 11 Excertos de Atividades que consideram a perspectiva da EdoC



Fonte: Escola B. Ano: 2017.

Fonte: Escola B. Ano: 2017.

Fonte: Escola B. Ano: 2017



Fonte: Escola E. Ano: 2015

Fonte: Escola B. Ano: 2015

Em tese, conhecer o processo de aprendizagem e de apropriação da escrita e da leitura, reconhecendo o espaço em que estão inseridos, possibilita o planejamento de estratégias de ensino que problematizam situações da prática social e potencializam o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos.

A tímida utilização de atividades que envolvam a perspectiva de EdoC, aponta um descompasso, pois os estudos de Vendrame (2007), apontam que o município estruturou um currículo próprio para as Unidades Escolares do Campo no ano de 2004, o qual foi suprimido em 2005 por um currículo geral do Ensino Fundamental, mas que prevê adequações e adaptações de atividades para as unidades escolares do campo, ressaltado inclusive no Plano Municipal de Educação e na Sistematização Curricular de 2016.

O descompasso constatado entre a prática e os documentos nos faculta reflexões e apontamentos elaborados a partir de experiências pessoais e da pesquisa em evidência, considerando a relevância da perspectiva da EdoC e da prática social.

A proposta de EdoC, busca considerar as experiências de vida dos sujeitos que a constituem, partindo da realidade vivida por eles para significar suas ações, propondo a superação dos limites através do conhecimento. Cada sujeito traz consigo uma bagagem cultural, que necessita ser considerada no processo de apropriação da leitura e escrita, pois é com base nela que se solidificarão os pilares para uma visão ampliada da sociedade.

A bagagem cultural é construída através *da e pela* prática social, ou seja, o sujeito-aluno desde seu nascimento está inserido numa sociedade, num determinado contexto social, que o impregnará de valores, experiências, saberes, que o constituíram enquanto ser humano. Permitir que esse sujeito-aluno expresse sua história é situá-lo como agente histórico, é colocá-lo como participante e integrante da caminhada e construção histórica.

Dentro da perspectiva da EdoC a prática social é tida como referência para estruturar os debates e ações, pois é necessário que o aluno se perceba como parte deste espaço e, portanto, sinta-se responsável por ele. Valorizar sua cultura e os saberes que trazem de casa, significa partir de algo concreto, conhecido, na construção de um conhecimento elaborado e sistematizado no coletivo. Isso não significa que os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela sociedade serão obscurecidos, ou deixados de lado, fato este pelo qual Freire foi mal interpretado, ao

defender que a prática social fosse o ponto de partida e ponto de chegada, mas significa colocar esses conhecimentos em situações reais de aprendizagem, contextualizando-os dentro das atividades propostas e da realidade vivida.

Da mesma forma a alfabetização que almeje transcender a suas especificidades (letramento), precisa necessariamente relacionar o contexto social e cultural dos sujeitos envolvidos, tendo para com eles um olhar amoroso (FREIRE, 1993), respeitoso, envolvendo suas experiências e saberes sobre o sistema de escrita e leitura, no planejamento de estratégias e atividades que os desafiem, levando-os a pensar e refletir sobre suas hipóteses, ampliando seu conhecimento. Percebemos que a prática social, é tão significativa para a perspectiva da EdoC, como para a alfabetização em contexto de letramento, problematizando a realidade através de um olhar crítico, que lê o escrito e não escrito, a mensagem oculta por de trás das palavras.

Neste sentido Paulo Freire (2005), contribui afirmando que a prática social é o ponto de partida, logo, deverá ser nosso ponto de chegada. Logo, a proposta de EdoC, pretende, através da educação, transformar a realidade de injustiça e exploração que vive o sujeito do campo, logo é pontual que a partida seja a prática social, para que o sujeito se conscientize de sua situação de marginalidade, de expropriação da terra, de exploração de sua força de trabalho, de devastação do meio ambiente, que é vital para sua (nossa) sobrevivência. É pontual também que o ponto de chegada seja a prática social, pois ao retornar para este ponto, sua bagagem conceitual não será mais a mesma, por isso as possibilidades de transformação serão mais evidentes.

Ao nos referirmos às transformações, estamos nos direcionando a ações concretas de mudança de realidade, e sabemos, contudo, que a luta dos MSPs envolvidos com a EdoC busca a superação do modelo econômico capitalista, mas as pequenas transformações possíveis dentro do espaço da sala de aula demonstram como o conhecimento pode alterar a lógica da exploração, mostrando aos sujeitos os seus direitos e sua força coletiva. Seja no trabalho de coletar e separar o lixo, destinando o material orgânico para a compostagem e posterior utilização como adubo natural, seja na discussão sobre os efeitos do uso de fertilizantes químicos que potencializam a produção mas devastam os microrganismos do solo, sobre a utilização da água ou a problemática enfrentada atualmente com vista ao assoreamento dos rios devido a retirada da mata ciliar que em casos específicos fez secar leitos de rios e agravar ainda mais o acesso a água potável no país.

Dentro deste contexto a leitura e a escrita são práticas imprescindíveis, por isso a importância de diálogos entre esses conceitos. A alfabetização em contexto de letramento possibilitará a leitura da palavra (faceta linguística, SOARES, 2016) e consequentemente também a leitura do mundo de que fala Freire (1993).

Nesse contexto, a leitura é considerada uma complexa atividade de produção de sentidos que o leitor estabelece a partir das relações entre as informações que o texto traz e os conhecimentos emanados pelo autor. Percebe-se sua função cognitiva e social, que conforme Cafiero (2005, p. 8), pressupõem que,

[...] quando as pessoas lêem, estão executando uma série de operações mentais que vão além da decodificação e utilizam estratégias, algumas inconscientemente e outras conscientemente. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seu conhecimento de mundo (CAFIERO, 2005, p. 8).

Durante a leitura, o leitor necessita utilizar estratégias para decodificar o que está escrito, porém apenas a decodificação limita sua interpretação, é preciso que esse sujeito-aluno interaja com o texto, realizando uma espécie de diálogo entre o escrito e as informações que já detém sobre o assunto tratado no texto, dessa forma a sua interpretação será mais autônoma e profunda.

É fato que a leitura e a escrita empoderam o sujeito. Sem dominar estas especificidades o sujeito fica impossibilitado de interpretar o que está dito nas linhas, quiçá nas entrelinhas, o que lhe impede de exercer autonomia frente seus direitos, e perceber sua condição de expropriação seja da terra, seja do direito subjetivo que é a educação. Visualizar a alfabetização num contexto de letramento, indiferente do espaço da escola, é condição de humanização dos sujeitos seja no campo ou na cidade. É necessário que nossos alunos possam ver além das palavras escritas, para compreenderem as relações implícitas estabelecidas, que em sua maioria são desfavoráveis ao sujeito que não domina a leitura e a escrita.

Por isso alfabetizar letrando possibilita relacionar “habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem” (KLEIMAN, 2008, p. 512). É através da especificidade da alfabetização que o sujeito vai poder decodificar o que está escrito, e através do uso e funções destes na prática

social (letramento), ir além, estará utilizando-se desta leitura para inferir sentido, comunicar-se, acessar os conhecimentos historicamente acumulados entre outros.

Por isso dentro desta abordagem, a concepção que identifica o letramento,

[...] letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado. Para a perspectiva identitária, são de interesse tanto as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência (KLEIMAN, p. 376, 2010).

Neste aspecto a alfabetização num contexto de letramento, acontece através das relações entre as diferentes funções, práticas e usos da leitura e escrita na sociedade, e tem muito a contribuir com a proposta de EdoC, pois dentro desta perspectiva está imbricada “uma compreensão ampla da língua escrita, de modo a incluir as práticas de ler e escrever da vida social” (KLEIMAN, 2010, p. 379). Esta perspectiva pressupõe que atividades vinculadas à leitura e a escrita partam da realidade local, mas extrapolem os limites desta realidade gerando discussões onde os sujeitos possam manifestar suas opiniões, defende-las e se necessário mudá-las ou reafirmá-las, indo ao encontro do propósito da emancipação individual e coletiva, pois “uma perspectiva escolar de letramento [...] tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente” (KLEIMAN, 2010, p. 380).

Diante disso podemos acordar com Kleiman (2010, p. 382) que na “interpretação não dicotômica do conceito de letramento está reafirmada a essência da atividade de ensinar a ler e escrever: não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio histórica e cultural do aluno”, ou seja, transcender a alfabetização, para compreender dentro de uma concepção dialética, não linear e progressiva o caminho individual, pelo qual o aluno fará suas associações, criará suas hipóteses, como dar-se-á essa intrínseca relação com o processo de apropriação da escrita e leitura.

Dentro desta perspectiva a alfabetização em contexto de letramento dos sujeitos do campo torna-se fundamental e imprescindível na democratização da educação, pois a partir de práticas sociais de leitura e escrita é possibilitado ao sujeito a compreensão e o seu reconhecimento como cidadão de direitos, da importância de sua participação social na busca pela transformação da realidade de exploração vivida.

Freire (1993, p. 11) preconiza a necessidade da leitura da *palavramundo*, que envolve, “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. A importância do ato de ler para Freire, (1993), está imbricada na forma em que se constitui a leitura, necessitando impreterivelmente de uma leitura profunda, ampliada, crítica, que consiga perceber os meandros implícitos nas palavras que formam o texto, significa compreender os diferentes sentidos empregados e sua função no texto, qual ideal está impregnado, sua intencionalidade.

Oportunizar que se faça a leitura do mundo antes da leitura da palavra, significa respeitar e entender de onde esse sujeito-aluno está falando, onde seus pés estão pisando, é reconhecer que esse sujeito-aluno também possui uma história construída por ele e por seus pares, pais, irmãos, avós, comunidades, amigos, etc..., e que essa história o constitui como sujeito-aluno do mundo.

Da mesma forma, que é necessário construir com ele, e não para ele, a leitura da palavra, para que seja lhe dado a possibilidade de usufruir de todos os seus direitos, já que fazemos parte de uma sociedade letrada, grafocêntrica, na qual a leitura e escrita são imprescindíveis, para a compreensão dos não ditos, do implícito, das entrelinhas, das diferentes intenções que o texto possa trazer.

Neste sentido Cafiero (2005), aponta que a leitura indica uma íntima relação com o texto, em que a leitura é entendida como

[...] uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece (CAFIERO, 2005, p. 17).

Para a autora, o leitor busca no texto um “ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência” (CAFIERO, 2005, p. 17). Para Freire o processo de alfabetização deve partir de elementos concretos e possuir elos com a realidade do sujeito/aluno, suas experiências e seus saberes precisam ser ouvidos e problematizados, potencializando-se assim um olhar amplo da realidade que o cerca, pois, “a

compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1993, p. 11).

Neste sentido, Freire (1993, p. 11), defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. O autor destaca a impossibilidade de separar o sujeito singular (e coletivo), de suas experiências sociais, sendo que estas irão influenciar seu processo de construção e aprendizagem da leitura e escrita. De fato, tanto a aprendizagem da escrita como da leitura iniciam-se muito antes do período escolar, desde seu nascimento os sujeitos estão expostos a diferentes usos e práticas de escrita e de leitura, que colaborarão para seu desenvolvimento, conforme definira Luria (2016).

A partir dessas afirmações, não podemos desconsiderar a relevância das experiências vividas pelos sujeitos, no momento em que adentram os espaços escolares. Freire (2005) afirma que o ponto de partida precisa ser a prática social, na qual “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2005, p. 100). Freire preconiza que a educação é um fazer político, pois é tido “enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 1993, p. 13), no qual o educador realiza escolhas durante o processo educativo, essas escolhas representam suas ideias e opiniões, expressam seu entendimento sobre seu fazer, não podendo de maneira alguma ser interpretada como neutra.

Partir de situações concretas, significa explorar os saberes trazidos pelos sujeitos e utilizá-los a favor do processo de ensino e extrapolar os limites impostos, muitas vezes pela apreensão imediata da realidade posta. Isto está relacionado ao que Freire (2005), em *Pedagogia do Oprimido*, argumentava ir além de uma educação bancária. Uma educação em que o papel do educador vá além de “encher” os educandos de conteúdo, sendo esses conteúdos retalhos desconectados da realidade (FREIRE, 2005).

Portanto salientamos que a prerrogativa de considerar a prática social como ponto de partida na construção dos conceitos escolares, converge com a perspectiva da EdoC, podendo assim ser aliados ao processo educativo, respeitando o espaço do campo, e ampliando as possibilidades de aprendizagem num contexto de alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25)

Discutir alfabetização e letramento foi, é e continuará sendo um assunto relevante e recorrente na atualidade. Muitos são os estudos e os esforços realizados e que ainda se fazem necessários para compreendermos como ocorre o processo de ler e escrever é essencialmente importante na sociedade letrada, na qual a oralidade, a escrita e leitura fundem-se como base para o acesso ao conhecimento científico sistematizado e acumulado como bem cultural, pela humanidade.

Os problemas enfrentados na alfabetização pelos sujeitos cujos cadernos analisamos, corroboram para que a aquisição da escrita e da leitura seja compreendida como fragmentada, como algo isolado da vida e da cultura destes, impossibilitando muitas vezes o desenvolvimento da criticidade e da profundidade necessária para a leitura de mundo. Em suma, podemos entender que a trajetória escolar do aprendiz da leitura e da escrita ainda vem sendo viabilizada em descompasso com a leitura de mundo, o que dificulta os sujeitos de acessarem a *palavramundo* (FREIRE, 1993).

O objeto e o objetivo ao qual nos desafiamos: compreender que concepções de alfabetização e letramento permeiam as atividades propostas para os alunos de primeiro ano das escolas do Campo, num período demarcado entre 2015, 2016, 2017, possibilitou-nos destacar que há preocupação com as especificidades da alfabetização e que estas nem sempre são materializadas contextualizando a prática social ou a perspectiva da EdoC. Ou seja, a faceta linguística evidenciada se sobrepõe as facetas

interativa e sociocultural (SOARES, 2016), traços característicos dos métodos analíticos e sintéticos, típicos de uma perspectiva formativa, substancialmente alterada em decorrência da multiplicidade de vozes e linguagens que perpassam, os processos de alfabetização e letramento na atualidade.

É curioso, e deveras expressivo, destacar que ao mesmo tempo que observamos e damos destaque a um número significativo de pesquisas e estudos, em torno do processo de alfabetização e letramento dos alunos, alguns dos quais foram apresentadas no decorrer da dissertação, ainda sobrevivam práticas que compreendem o sistema de representação da escrita, enquanto código, algo que deva ser memorizado e repetido.

Efetivamente, o processo de alfabetização é complexo e multifacetado, já que os métodos que o transversalizam, ora privilegiam uma característica, ora outra. Neste sentido, a faceta linguística é colocada como a representação da cadeia sonora da fala, (as letras, as palavras), a alfabetização propriamente dita. Já a faceta interativa, como o próprio nome salienta, reporta-se a interação entre alunos e professores, ou outros que leva a compreensão dos escritos, e, a faceta sociocultural, direciona-se aos diferentes usos e funções atribuídos a escrita e a leitura, neste sentido reporta-se ao letramento (SOARES, 2016).

Desta forma, reiteramos o que Soares (2016) afirma de que a compreensão em torno da língua escrita e os objetivos frisados na aprendizagem colocam a *faceta linguística* como predominante tanto nos métodos sintéticos quanto nos analíticos, nos quais as características ortográficas são salientadas e as competências pretendidas são a codificação e a decodificação. O que fora sistematicamente evidenciado nas atividades de cópia, junção, separação, repetição abstraídas como excertos do material empírico analisado.

De fato, a forma como é concebido o processo de apropriação da escrita e da leitura, fica subjacente no encaminhamento metodológico das atividades em sala de aula. É instigante analisarmos que muitas práticas que se perpetuam nas salas de aulas, concebem o processo de alfabetização “como simples aquisição do código gráfico (letras, sílabas, palavras), [...] dissociada da situação real vivida pelo aluno” (PAIM, 2014, p. 2).

Esta compreensão reduz a alfabetização ao mero codificar e decodificar, sendo impreterível o entendimento de que “a língua não é um mero código para comunicação, ela é um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva, portanto, a escrita também deve ser concebida do ponto de vista cultural e social” (PAIM, 2014, p. 6).

Desta forma, “ter clareza sobre o modo como compreendemos a constituição dos sujeitos que temos conosco ao longo do ano letivo e a forma como concebemos a língua é fundamental às escolhas metodológicas que fazemos, ao nosso planejamento”. (PEDRALI; SILVA; COELHO, 2016, p. 134)

Concordamos com Paim (2014), que o entendimento sobre a alfabetização precisa ultrapassar esse reducionismo e ampliar as possibilidades de fala, leitura e escrita. A aprendizagem da “língua escrita por repetição, cópia, reprodução de letras e frases isoladas, leitura em coro, não garantem que a criança aprenda a linguagem escrita, mas somente a escrita das letras” (PAIM, 2014, p. 2).

Em particular, a perspectiva da EdoC considera fundamental a organização das atividades a partir da realidade e prática social, pois, defende que “na esfera escolar especificamente, é na relação com o outro por meio da língua com vistas à apropriação de um objeto da cultura presente na prática social que o sujeito se desenvolve” (PEDRALI; SILVA; COELHO, 2016, p. 134).

De fato, as atividades analisadas, em grande parte, eram cópias de atividades retiradas de livros didáticos e ou atividades encontradas na internet, sem a preocupação de adequação ou adaptação destas para a realidade da escola do campo, mesmo quando a sistematização curricular aponta necessidade de “adaptações, adequações necessárias para atender as peculiaridades do campo” (CONCÓRDIA, 2016, p. 20).

Vale salientar que apesar de todo o esforço empreendido em prol da educação no campo, a formação inicial dos professores da rede que atuavam nestas unidades, não era específica para o campo, situação que permanece até os dias atuais, com algumas exceções. O que outrora (2004), foi um trabalho intenso, do qual participei, de formação, escuta, reuniões, estudos e planejamento específico para as escolas do campo, parece-nos que está adormecido, sinalizando a necessidade de retomada das formações nesta perspectiva.

O processo de nucleação, que consiste no fechamento de unidades escolares nas comunidades rurais, mantém-se vivo. Durante a realização da pesquisa, no ano de 2018, a Escola “C”, foi desativada pelo decreto n. 6. 235 de 14/02/2018, diminuindo a quantidade de unidades escolares do campo para quatro escolas. Também não se identificou outra proposta ou política pública social para o atendimento da comunidade, a qual defendemos como salutar para manter a comunidade ativa e participativa. Vez que a existência da escola, nas pequenas comunidades, além de possibilitar proximidade

com os espaços de origem das crianças, possibilita à comunidade como um todo, exercícios de encontro e relações que se diluem com esta supressão.

Com este propósito conclamamos a sociedade civil, política, ética e jurídica constituída local, regional e nacionalmente, para agregar-se em defesa da preservação identitária das pequenas comunidades, tendo em vista garantir e preservar as perspectivas de coletivo que se desenha como exercícios de resistência. Na mesma perspectiva, fazemos um chamamento às famílias que residem nas pequenas comunidades, para que estas zelem e preservem o patrimônio cultural dos seus filhos, por meio da guarda de práticas de registro, tais como os cadernos escolares, os livros utilizados no período de escolarização e demais documentos que explicitam realidades e tempos que poderão apenas permanecer da memória, dos que ainda a tiverem.

Este exercício, de fato, reitera que as escolas representam a presença do poder público nas comunidades, “mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem e podem servir como forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência” (PASTORIO, 2015, p. 63).

Destacamos, igualmente, que este espaço, tempo e oportunidade dedicado a pesquisa, possibilita-nos o reencontro com muitas situações vivenciadas, e, neste período, algumas angústias regressam, em particular, às associadas ao processo de nucleação, que *isolou* ainda mais as comunidades, que tiveram suas escolas desativadas e como os sujeitos envolvidos neste processo não foram ouvidos, apontando para a possibilidade de pesquisas neste campo. A não escuta dos sujeitos, nas decisões políticas tomadas, criaram desconfortos e reclamações não ouvidas pelos seus pares quando gestores dos processos educacionais, particularmente. Dentre elas o destaque está em terem aceito a nucleação e não terem compreendido as razões escusas de um processo desta natureza, tal como, o (des)amor pelo campo e pela atividade rural institucionalizada pela escola.

A importância e influência da escola no espaço do campo, *ultrapassa seus muros*, oportunizando momentos de diálogos e problematização diante a realidade vivida e os desafios enfrentados. A perspectiva de partir da realidade social sentida e vivida propicia que as discussões cheguem até as famílias, e ouvi-las é dar vez e voz a comunidade.

Neste sentido, a presença da escola nas comunidades está associada ao complexo desenvolvimento do processo de formação humana, encontrando “nas práticas sociais o

principal ambiente dos seus aprendizados, servindo como mantenedora das tradições culturais da comunidade e constituída como lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização” (PASTORIO, 2015, p. 63). A continuidade dos trabalhos em unidades escolares com público reduzido, de fato, torna-se financeiramente inviável, porém no âmbito das políticas públicas sociais há maneiras de consolidar-se associações e ou similares, para que os sujeitos sintam a comunidade politicamente, socialmente e culturalmente ativa.

Partir da prática social, reconhecendo a dimensão social da escrita e da leitura, ressignificando e transcendendo o processo de alfabetização, não significa desconsiderar as especificidades linguísticas da escrita. Alfabetizar/letrar considerando esta prerrogativa significa compreender o sistema de escrita alfabética na relação com os diferentes usos e funções sociais da escrita, materializados em produções humanas no percurso histórico. Ou seja, “a alfabetização é vista como um processo que se dá na busca constante por trabalhar com o SEA no bojo da língua em uso, em textos que têm existência na sociedade e não apenas na escola (PEDRALI; SILVA; COELHO, 2016, p. 135).

Vale destacar que a alfabetização no contexto do letramento consiste no processo de apropriação do sistema convencional de escrita e no desenvolvimento de habilidades de utilização desse sistema, seja em atividades de leitura ou escrita, ou em práticas sociais que utilizem a língua escrita, no qual o aluno é o protagonista, interagindo com os diferentes conhecimentos, destacando suas experiências no levantamento de hipóteses sobre a escrita e leitura, colocando seus saberes em evidência, problematizando-os e solidificando-os.

Sob este prisma, salientamos que, o processo de ensino e aprendizagem não ocorre dissociado das relações sociais. As relações entre o sistema gráfico, alfabético e ortográfico, bem como o acesso e habilidades de utilização destes sistemas são essenciais nas relações estabelecidas historicamente na e pela prática social, e, são imprescindíveis na perspectiva da EdoC. Mais do que ter acesso ao conhecimento social, histórico e culturalmente sistematizado é necessário problematizar as relações sociais estabelecidas na sociedade. Exemplificando, isto significa que o aluno precisa ter conhecimento sobre o conceito de água, sua composição, utilidades, mas precisa discutir, problematizar e suscitar possibilidades entorno deste assunto, como: quais as problemáticas em torno do acesso à água? Quais os efeitos da poluição dos lençóis freáticos? Quais os impactos ambientais causados pela construção de usinas

hidrelétricas? Quais práticas de preservação e uso consciente da água, podemos construir em nossas casas, em nossa escola, dentre outras situações e problematizações.

Considerando a brevidade do tempo na realização e finalização de um estudo desta natureza, algumas questões permanecem e ensejam novos estudos, subsidiados pelo Programa de Mestrado, pela universidade enquanto instituição pública e popular, atenta e sensível às demandas da sociedade como um todo. Em razão disso ousamos problematizar: Qual o sentido e a finalidade de suprimirmos as escolas de educação do campo? Que avaliações foram feitas junto às pequenas comunidades, cujas escolas foram fechadas, nucleadas, em relação ao impacto desta decisão? Que sentido os processos de fechamento, cerceamento, exclusão e silenciamento de práticas educativas em pequenos grupos, tais como a nucleação de escolas traduzem na sociedade atual? Como a vida das comunidades entra e permanece na escola, através dos currículos escolares? Que práticas de registro e reflexão escrita a escola, as universidades têm feito, em prol do registro e análise da vida das organizações e instituições? Como e por que aprendemos a escrever? Para que, e para quem escrevemos? Qual a postura da universidade enquanto instituição formadora em razão do fechamento das escolas e dos demais modelos de organização educacional? Quais as qualidades e as virtudes da educação no e do campo tem sido visibilizada? Como a academia tem chegado à Educação no e do campo?

Dado que os objetivos deste estudo versaram acerca da busca das concepções de alfabetização e letramento na Educação do Campo, temos que destacar a importância e necessidade de conhecermos e valorizarmos as vivências dos alunos nos diferentes processos educativos, sejam elas do campo e/ou da cidade. Em razão disso, emerge a necessidade de também compreendermos a função social da faceta interativa e sociocultural nos processos de ensino e aprendizagem, bem como nos processos relacionais entre os diferentes sujeitos, culturas, contextos, espaços, lugares, etc. Em razão disso, o destaque fundamental deste estudo e suas contribuições sociais está no compromisso ético, de que o processo de ensino aprendizagem não ocorra dissociação das relações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AMADOR, Milton Cleber Pereira. **A colonização na pequena propriedade familiar pelo descendente de imigrante e o desenvolvimento socioeconômico de Concórdia (1920 a 1960)**. Concórdia –SC: Fundação Municipal de Cultura. Gráfica Sul Oeste, 2015.

_____, Milton Cleber Pereira. Guerra do Contestado: marca o fim e o início de modelos de desenvolvimento na região Oeste Catarinense. Cadernos do CEON, **Periódicos UNOCHAPECÓ**, v. 22, n. 31, 2009. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/562/384>. Acesso em 10 de julho de 2018.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A Educação Rural como Processo Civilizador. IN: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol.III, Maria Helena Camara Bastos (orgs), 4ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2011.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo – SP: Editora Cortez, 2014, 3ª edição.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo – SP: Editora Edições, 2011, 1ª reimp. da 1ª edição.

BARROS, Manoel de. **Memória Inventadas**: A terceira infância. São Paulo: Editora Planeta, 2008.

BAVARESCO, Paulo Ricar do. FRANZEN, Douglas Orestes. FRANZEN, Tiones Edinei. Políticas de colonização no extremo oeste catarinense e seus reflexos na formação da sociedade regional. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.3, nº5 jul-dez, 2013.p.86-104. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/445-1030-1-SM.pdf>. Acesso em 4 de agosto de 2018.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.**

_____. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 4.024/1961**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BATISTA et al (elab.) **Ciclo Inicial de Alfabetização**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. (Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Brasília – DF, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3.

BORDIGNON, Lorita Campagnolo. **Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, 2016.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. Evandro Ghedin (org). 1ª edição, São Paulo – SP: Editora Cortez, 2012.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**. Caderno do professor CEDES - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFG, 2005, (Coleção Alfabetização e Letramento).

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetizando sem o Ba-bé-bi-bó-bu**. 2ª edição. São Paulo, SP. Editora Scipione, 2009, (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

_____. Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo –SP: Editora Scipione, 2005, 10ª edição, 12ª impressão.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, p. 60-81, jan/jun 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____, Roseli Salete, *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

CHAGAS, Rosilda Ribeiro. PASUCH, Jaqueline. Práticas Pedagógicas na alfabetização de uma turma multisseriada no campo. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 7, n. 3 (20ª ed), p. 1577-1603, ago/dez. 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2394/1907>. Acesso em 14 de junho de 2007.

CHRAIM, Amanda Machado. DE MARIA, Maíra de Sousa Emerick. O ensino e a aprendizagem da língua escrita num viés histórico: os métodos de alfabetização, os estágios implicacionais e a perspectiva histórico-cultural IN: **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais** / Organizadores, Everaldo Silveira, et al. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2016.

CONCÓRDIA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Proposta de ensino e aprendizagem das escolas do campo do município de Concórdia**. Concórdia: SEMED, 2004.

_____, Prefeitura Municipal de. **Histórico**. Disponível em <<http://www.concordia.sc.gov.br>> Acesso em: 22 Mai 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano municipal de educação – Lei 4.810/15**, de 06 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Concórdia: SEMED, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Grupo de Formação Continuada. **Sistematização curricular da rede municipal de educação de Concórdia**. Concórdia: SEMED, 2016.

COSTA, Rosimar da Silva Feitos Soares. **Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: Registros sobre práticas**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3531807. Acesso em 15 de junho de 2017.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. IN: **Alfabetização:**

apropriação do sistema de escrita alfabética. Organizado por Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal . — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DRAGO, Rogério. RODRIGUES, Paulo da Silva. CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PROCESSO EDUCATIVO: ALGUMAS REFLEXÕES. **Revista FACEVV**, Vila Velha, Número 3, Jul./Dez. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/7.1.Contribui%C3%A7%C3%B5es%20de%20Vygostky%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/7.1.Contribui%C3%A7%C3%B5es%20de%20Vygostky%20(1).pdf). Acesso em 9 de abril de 2018.

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva. Práticas pedagógicas para o ensino de aritmética em um caderno de planos de aula. **Anais do XV Seminário Temático** – ISSN 2357-9889. XV Seminário Temático Cadernos escolares de alunos e professores e a história da educação matemática, 1890-1990 Pelotas – Rio Grande do Sul, 29 de abril a 01 de maio de 2017. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: http://xvseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2017/03/DUARTE_T3.pdf. Acesso em

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. IN: **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352p.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 79115, jul. 2000. Disponível em: <http://stoa.usp.br/mpp5018/files/-1/19822/A+anatomia+do+homem+%C3%A9+a+chave+da+anatomia+do+macaco.pdf>. Acesso 3 de agosto de 2018.

FERREIRA, Antenor Geraldo Zanetti. **Concórdia: o rastro de sua história.** Concórdia – SC, Fundação Municipal de Cultura, 1992.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 32, núm. 1, 2007, pp. 21-39 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/LIVROS%20EM%20PDF%20ALFABETIZAÇÃO/Métodos+de+alfabetizaýo,+métodos+de+ensino+e+conteýdos+da+alfabetizaýo_+perspectivas+histýricas+e+de.pdf. Acesso em 8 de abril de 2017.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a organização do ensino da linguagem escrita.** Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/7.2.Contribui%C3%A7%C3%B5es%20da%20teoria%20historico%20cultural%20para%20a%20aprendizagem%20da%20escrita%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/7.2.Contribui%C3%A7%C3%B5es%20da%20teoria%20historico%20cultural%20para%20a%20aprendizagem%20da%20escrita%20(4).pdf). Acesso em 24 de abril de 2017.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?:** aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. Tese Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/Fontana_RoseliAparecidaCacao_D.pdf. Acesso em 04 de agosto de 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo – SP: Editora Cortez, 1991.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler: Três artigos que se complementam**. São Paulo – SP: Editora Cortez, 1993. 28ª edição. Coleção Questões da nossa época, v. 13.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Paz e Terra, 2005. 47ª edição.

GALVÃO, Andréia. LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). IN: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Organizado por Artur Gomes Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONÇALVES, Eloísa Dias. A contribuição dos Movimentos Sociais para a efetivação da Educação do Campo: a experiência do Programa Nacional de Reforma Agrária. **Educação e Sociedade**, vol. 37, n. 135, Campinas, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200371&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 15 de junho de 2017.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia Formação inicial de professores: a escrita como aliada da prática formativa e como indiciadora dos sentidos do trabalho docente. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan/jun.2011, p. 20-34. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/15668-63265-1-PB.pdf>. Acesso em 8 de agosto de 2018.

GHEDINI, Cecília Maria. **A Produção da Educação do Campo no Brasil: das referências Históricas à Institucionalização**. Jundiaí – SP: Editora Paco Editorial, 2017.

GOBO, Paulo Roberto (org.) Articulação Paranaense: “**Por uma Educação do Campo**”. **Temáticas abordadas na II Conferência Estadual**. Caderno nº 2. Porto Barreiro – Paraná, 2000.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo - SP, v 35, n 3, p. 20-29. 1995.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v.16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> >. Acesso em: 23 jan. 2017.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo – SP: Editora Cortez, 2008.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e capitalismo**. Passo Fundo – RS: Editora Universitária UPF, 2003.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Ahead of print, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45783.pdf>. Acesso em 8 de abril de 2017.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem : Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.— (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

JUNGES, Kelen dos Santos. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. Ponta Grossa, 2005. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. Disponível em: http://www.pitangui.uepg.br/prospes/ppge/dissertacoes/Kelen_junges.pdf. Acesso em 04 de agosto de 2017.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

_____, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas** / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi – 1ª edição. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 (Coleção Educação: Experiências e Sentidos).

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo – SP. Editora Ática, 2004. 16ª edição.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. Editora Cortez, 10ª edição, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. IN **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Vigotskii, Lev Semenovich, 1896-1934. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14ª edição, São Paulo – SP: Editora Ícone, 2016.

_____, Alexander Romanovich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. IN **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Alexis Leontiev *et al.* Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo – SP: Editora Centauro, 2005. 4ª Edição revista (2007), 4ª reimpressão (2011)

MARTINS, Lígia. IN: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/Pedagogia%20HistoricoCritica%20e%20Educacao%20no%20Campo.pdf>. Acesso em 07 de junho de 2017.

MEDEIROS, Leonilde Sérvalo de. **História dos movimentos sociais no campo** Rio de Janeiro: Editora FASE, 1989.

MEDEIROS, Lucineide Barros. Educação do Campo e Política Educacional Brasileira: aproximações e distanciamentos na realidade local. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 195-219, jul/dez, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5257/3688>. Acesso em 15 de junho de 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/665-1809-1-PB.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? IN: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Organizado por Artur Gomes Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal . — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e letramento**. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://www.daheradvogados.com.br/artigos/9f392fbb7e43bb8ff61a5a3db3f17701.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Um balanço crítico da "Década da Alfabetização"** no Brasil. Caderno CEDES vol.33 nº 89 Campinas jan./abr. 2013 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01/06/2017.

_____, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil : uma história de sua história** / Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2011.

_____, Maria do Rosário Longo. **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em : <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lectoescrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2017.

_____, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo – SP: Editora UNESP, 2004. Coleção Paradidáticos, Série Educação.

_____, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 15 nº 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2017.

NASCIMENTO, Milton do. Alfabetização como objeto de estudo. IN **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Organizadora Roxane ROJO. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 1998. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

NEUBERT, Caroline Guião Coelho; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Cadernos Escolares e Práticas Pedagógicas. **COEB 2014 - Congresso de Educação Básica**. Educação Integral e Tempo Integral: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_04_2014_10.08.33.87cd6d87435709231a3e1607d0c932dc.pdf. Acesso em 8 de agosto de 2017.

PAIM, Elison Antonio. ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA REGIÃO OESTE DE SANTA CATARINA. **Revista de História**, João Pessoa, jan./jun. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/11346-16270-1-PB.pdf>. Acesso em: 4 de agosto de 2018.

PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/LIVROS%20EM%20PDF%20ALFABETIZAÇÃO/Marilane%20Pain.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2018.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo**: o caso do município de São Gabriel/RS. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Departamento de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestrado em Geografia, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Eduardo%20Pastorio.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2018.

PEDRALLI, Rosângela. SILVA, Daniela Cristina da. COELHO, Luiza Sandri. A centralidade das bases epistemológicas no planejamento em processos de alfabetização (ou sobre por que vigotski não se alinha à pós-modernidade). IN: **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais** / Organizadores, Everaldo Silveira...[et al.]. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2016.

PICOLLI, Luciana. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez., 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20,%20alfabetismos%20e%20letramentos%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20,%20alfabetismos%20e%20letramentos%20(7).pdf). Acesso em 10 de janeiro de 2018.

PIEROZAN, Sandra Simone Höpner; VIZZOTTO, Liane. A municipalização da educação (do campo) em Santa Catarina: o caso de Concórdia – SC. **SIFEDOC Regional**, Erechim, 2013. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20\(13\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20(13).pdf). Acesso em 12 de junho de 2017.

QUINTANA, Mario. **Antologia Poética**. Porto Alegre – RS, Editora L&PM, 1997.

REGO, Tereza Cristina. **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico – cultural da Educação**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2011. 22ª edição.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

ROCHA, Gladis. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 1999.

RODRIGUES, Márcio Luiz. NEUMANN, Rosane Márcia. Colônias e colonizadoras na região Oeste de Santa Catarina: a atuação da Companhia Territorial Sul Brasil (1925 a 1950). **XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis – SC**, 2015. Disponível em http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434423276_ARQUIVO_ColoniasecolonizadorasnaregiaoOestedeSantaCatarina.pdf. Acesso em 5 de julho de 2018.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 1998. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas** - caderno do professor. - Belo Horizonte: Ceale, 2006. 60 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **COLÓQUIO – Revista Científica da Faccat** – Vol. 6, No (1-2), (jan/dez 2008) Disponível em:

<https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

ROSA, Douglas Corrêa da. A PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PRÁTICA SOCIAL. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_097.pdf. Acesso em 10 de julho de 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDAN, Joel Felipe. Pesquisa Documental: Pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I – n. I, julho de 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em 15 de junho de 2017.

SÁ, Carolina Figueiredo de. PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Práticas de Alfabetização em uma turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 215-241, jan/abr. 2016. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 14 de junho de 2017.

SANTANA, Eliseu . CASTANHA, André Paulo. Escola do trabalho uma pedagogia social: uma leitura de m. M. Pistrak. **Revista de Educação – EDUCERE ET EDUCARE**. Vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006 p. 77-81 UNIOESTE CAMPUS D E CASCABEL. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1008-3596-1-PB.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2018.

SANTOS, Marcelo Brito dos. SILVA, Maria da Graça Amaral. Palestra: A Política de Educação Básica do Campo no contexto de Mato Grosso do Sul. IN. **Articulação Paranaense: Por uma Educação do Campo**. Caderno nº 2. Porto Barreiro – Paraná, 2000.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. São Paulo, SP: Editora Cengage Learning, 2016, 2ª edição.

SARMENTO, T. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 237-248, set./dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 2011, 12ª edição.

_____, Dermeval. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. IN: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/Pedagogia%20HistoricoCritica%20e%20Educacao%20no%20Campo.pdf>. Acesso em 07 de junho de 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Leôncio. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. Livro: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. VOL.III: SÉCULO XX/ Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (orgs.) 4 edição, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002. Acesso em 06 de junho de 2017.

_____, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Conteúdo e Didática de Alfabetização. Publicado em **Revista Pátio** – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004b, pela Artmed Editora. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em 05 de junho de 2017.

_____, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo – SP: Editora Contexto, 2003.

_____, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____, Magda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo – SP: Editora Contexto, 2016.

_____, Magda B. Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever. In: ZACOUR, E. (org.) **A magia da linguagem**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p.49-73, 1999. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/Artigo%20Magda%20Soares%20ideias_28_p059-075_c.pdf. Acesso em 9 de julho de 2018.

_____, Magda B. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, outubro de 1995. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em : http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_03_MAGDA_BECKER_SOARES.pdf. Acesso em 9 de julho de 2018.

SOLIGO, Valdecir; SANTOS, Almir Paulo dos. **São José e Olavo**: Duas escolas, uma história. Concórdia – SC: Editora Sigma, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: Propostas e Práticas do MST. 2ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2012.

SOUZA, Paulina Barbosa de. **Análise do Livro Didático para a Educação do Campo da coleção Girassol**: letramento e Alfabetização. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4497683. Acesso em 15 de junho de 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo – SP: Editora Cortez, 2010. 9ª edição. Coleção Questões da nossa época, v. 15.

VAZ, Gessiana Künzle Tristão; SOUZA, Maria Antônia de. Escola do campo, trabalho pedagógico e relação com a comunidade. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2009, PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1986_982.pdf. Acesso em 01 de setembro de 2017.

VENDRAME, Liane Vizzotto. **Educação do campo**: limites e possibilidades da proposta de Concórdia (SC) a partir da concepção de escola unitária de Gramsci. 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <
<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/11442/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Liane%20Vizzoto.%20vers%C3%A3o%20final%2017.05.07.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 jan.2017.

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 145-165, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10090/9314>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche: Editora Martins Fontes, 1989. 3ª edição.

APÊNDICES

Quadro Apêndice 1: Situações de Aprendizagem extraídas dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, destacando ano e Escola “A”.

ESCOLA “A”				
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	2015	2016	2017	TOTAL DE SITUAÇÕES ENCONTRADAS
S/A ¹ – Leitura, cópia das letras do alfabeto	--	X	X	02
S/A ² - Treino da letra cursiva	--	X	X	02
S/A ³ – Completar (alfabeto, palavras,...) com as letras que faltam	--	X	X	02
S/A ⁴ – Listar, escrever, recortar, colar, encontrar, pintar e ordenar as letras do nome e ou nome dos colegas	--	X	--	01
S/A ⁵ – Ler, encontrar, contar, pintar, quantas vogais e quantas consoantes tem o nome e nome dos colegas	--	X	X	02
S/A ⁶ – Listar, escrever palavras que começam com a mesma letra	--	X	X	02
S/A ⁷ - Completar as palavras, conforme o desenho, com as letras que faltam	--	X	--	01
S/A ⁸ – Ler, recortar, pintar as palavras que começam com a mesma letra	--	X	--	01
S/A ⁹ - Recortar as letras e colar ordenando-as para formar palavras conforme o desenho	--	X	--	01
S/A ¹⁰ - Circular com cores diferentes os números e as letras	--	X	--	01
S/A ¹¹ - Ordenar as sílabas e formar palavras	--	X	--	01
S/A ¹² - Ligar as palavras que começam ou terminam com a	--	X	--	01

mesma sílaba (sons iguais)				
S/A ¹³ - Famílias silábicas	--	X	X	02
S/A ¹⁴ - Ligar, ou completar com a sílaba que falta as palavras	--	X	--	01
S/A ¹⁵ - Ligar as sílabas para formar palavras	--	X	--	01
S/A ¹⁶ - Lista de palavras com determinadas famílias silábicas	--	X	--	01
S/A ¹⁷ - Formar palavras ordenando sílabas conforme o desenho	--	X	X	02
S/A ¹⁸ - Escrever ou separar as palavras em sílabas	--	X	X	02
S/A ¹⁹ - Escrita de palavras a partir do desenho	--	X	X	02
S/A ²⁰ - Cópia da frase escrita pela professora no caderno	--	X	--	01
S/A ²¹ - Cruzadinha, acróstico, caça-palavras	--	X	X	02
S/A ²² - Escrita de palavras que rimam	--	X	--	01
S/A ²³ - Formar palavras substituindo o número pela sílaba que representa	--	X	--	01
S/A ²⁴ - Substituir no texto o desenho pela palavra	--	X	--	01
S/A ²⁵ - Pintar, circular, as palavras que rimam no texto	--	X	--	01
S/A ²⁶ - Completar as frases com palavras	--	X	X	02
S/A ²⁷ - Ditado de palavras (cv e ccv)	--	X	X	02
S/A ²⁸ - Ligar o desenho a palavra escrita	--	X	X	02
S/A ²⁹ - Ler as palavras e colocar o número correspondente da palavra no desenho que representa a palavra lida	--	X	--	01
S/A ³⁰ - Ler, recortar as palavras e colar abaixo dos desenhos correspondentes	--	X	--	01
S/A ³¹ - Ler e encontrar a palavra que representa o nome do desenho após escrever	--	X	--	01
S/A ³² - Ler e pintar as palavras iguais	--	X	--	01
S/A ³³ - Escrever as características da vaca	--	X	--	01
S/A ³⁴ - Escrever frases a partir dos desenhos ou palavras	--	X	X	02
S/A ³⁵ - Escrever o nome dos desenhos em ordem alfabética	--	X	--	01
S/A ³⁶ - Completar as frases escrevendo o nome dos	--	X	X	02

desenhos				
S/A ³⁷ - Escrita de texto a partir de um desenho recortado, carimbo de figuras,...	--	X	X	02
S/A ³⁸ - Cópia de textos do quadro, poemas, adivinhas, informativos,...	--	X	X	02
S/A ³⁹ - Interpretação de texto	--	X	X	02
S/A ⁴⁰ - Escrita do nome, história e dados pessoais	--	X	X	02
S/A ⁴¹ - Escrita dos nomes dos colegas da escola	--	X	--	01
S/A ⁴² - Escrita do brinquedo favorito	--	X	--	01
S/A ⁴³ - Leitura de texto	--	X	X	02
S/A ⁴⁴ - Reescrita de textos de memória	--	--	X	01
S/A ⁴⁵ - Lista de alimentos produzidos na casa... EdoC, trabalhado a partir do livro "Sítio do Seu Lobato"	--	X	--	01
S/A ⁴⁶ - Produção de texto a partir de situações vivenciadas	--	X	X	02
S/A ⁴⁷ - Sondagem - AVALIAÇÃO (escrever o nome dos objetos desenhados)	--	X	--	01

Fonte: Arquivo das Autoras

Quadro Apêndice 2: Situações de Aprendizagem extraídas dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, destacando ano e Escola "B".

ESCOLA "B"				
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	2015	2016	2017	TOTAL DE SITUAÇÕES ENCONTRADAS
S/A ⁶² - Colocar em ordem alfabética a lista de palavras	--	--	X	01
S/A ⁶³ - Recortar letras e formar palavras	X	--	X	02
S/A ⁶⁴ - Trocar letra para formar outra palavra (gola: mola)	X	--	--	01
S/A ⁶⁵ - Recortar as letras do alfabeto	--	--	X	01
S/A ⁶⁶ - Completar as palavras com a letra que falta	X	--	X	02
S/A ⁶⁷ - Lista de palavras com a mesma família silábica	X	--	X	02
S/A ⁶⁸ - Recortar, colar e ordenar sílabas formando palavras conforme o desenho	X	--	--	01
S/A ⁶⁹ - Completar as palavras com a sílaba que falta	X	--	--	01
S/A ⁷⁰ - Juntar ou separar sílabas para formar palavras	X	--	X	02
S/A ⁷¹ - Encontrar e pintar as sílabas semelhantes nas palavras	X	--	--	01
S/A ⁷² - Ligar palavras que iniciam com a mesma sílaba	--	--	X	01
S/A ⁷³ - Escrever a palavra que representa o desenho	X	--	X	02

S/A ⁶⁸ - Lista de palavras para circular e separar os elementos (brinquedos de pessoas)	X	--	X	02
S/A ⁵⁴ - Ler e circular no texto palavras determinadas pela prof ^a	X	--	X	02
S/A ⁶⁹ - Circular e copiar com base no texto as palavras que rimam	X	--	X	02
S/A ²¹ - Caça-palavras, acróstico, cruzadinha	X	--	X	02
S/A ⁷⁰ - A partir de uma palavra formar outra (salada: sala)	X	--	--	01
S/A ⁷¹ - Completar as frases com palavras que rimam	X	--	X	02
S/A ³⁶ - Reescrita de frases substituindo o desenho por palavra	X	--	X	02
S/A ³⁰ - Recortar e colar os desenhos e seus respectivos nomes	X	--	X	02
S/A ⁷² - Recortar e colar as palavras que completam as frases	X	--	X	02
S/A ³⁹ - Interpretação de texto de diferentes gêneros	X	--	X	02
S/A ⁴³ - Leitura de texto	X	--	X	02
S/A ⁷³ - Tentativas de escrita	X	--	X	02
S/A ⁷⁴ - Leitura e interpretação textual através de desenhos	X	--	X	02
S/A ³⁷ - Produção textual (tentativa de escrita)	X	--	X	02
S/A ⁷⁵ - Escrita de frases (produção)	X	--	X	02
S/A ⁴⁴ - Reescrita de texto de memória	X	--	X	02
S/A ⁷⁶ - Produção textual conforme ordem cronológica dos desenhos	X	--	X	02
S/A ⁴⁰ - História do nome, escrita, recorte e colagem	--	--	X	01
S/A ⁴¹ - Escrita do nome dos colegas, completar com as letras que faltam	--	--	X	01
S/A ⁷⁷ - Produção textual coletiva, a partir de uma charge após cópia desta produção no caderno	--	--	X	01
S/A ⁷⁸ - Produção textual, em forma de charge, recado, convite, relatório	X	--	X	02
S/A ⁶⁰ - Ler e ordenar os parágrafos formando o texto (texto de memória)	--	--	X	01
S/A ⁷⁹ - Produção de um livro a partir da leitura do texto “As jabuticabas” de Monteiro Lobato, realizado pelos alunos a partir de situação real vivida e fotografada por eles.	--	--	X	01
S/A ⁴⁵ - Lista de alimentos produzidos nas casas dos alunos, conforme a origem dos alimentos	--	--	X	01

Fonte: Arquivo das Autoras

Quadro Apêndice 3: Situações de Aprendizagem extraídas dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, destacando ano e Escola “C”.

ESCOLA “C”						
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	2015	2016	2017			TOTAL DE SITUAÇÕES

						ENCONTRADAS
S/A ⁴ - Listar o nome dos colegas em ordem alfabética	--	X	--			01
S/A ⁴⁸ - Escrever palavras com as vogais em inicial	--	X	--			01
S/A ⁴⁹ - Pintar as vogais	--	X	X			02
S/A ³ - Completar as palavras com as letras faltantes	--	X	X			02
S/A ¹ - Leitura das letras do alfabeto	--	X	--			01
S/A ⁵⁰ - Ler, recortar e colar palavras com a letra inicial solicitada	--	X	--			01
S/A ¹⁴ - Completar as palavras com a sílaba faltante	--	X	X			02
S/A ¹¹ - Ordenar as sílabas formando as palavras	--	X	--			01
S/A ¹³ - Famílias silábicas	--	X	X			02
S/A ³¹ - Formar palavras com base nas sílabas dadas	--	X	X			02
S/A ³² - Pintar, circular as sílabas que formam o nome das figuras	--	X	X			02
S/A ¹⁷ - Recortar as sílabas ordenar formando as palavras que representam o desenho	--	X	X			02
S/A ³³ - Formar palavras com o baralho das famílias silábicas	--	--	X			01
S/A ¹⁸ - Separar as sílabas das palavras	--	--	X			01
S/A ⁵⁴ - Circular no texto as palavras solicitadas	--	X	--			01
S/A ²¹ - Caça-palavras, cruzadinha, acróstico,	--	X	X			02
S/A ³⁴ - Escrita de frases a partir de palavras dadas	--	X	--			01
S/A ³⁵ - Escrever a resposta da adivinha e recortar o desenho que representa	--	X	X			02
S/A ³⁶ - Em frases substituir o desenho pela palavra que ele representa	--	--	X			01
S/A ³⁶ - Lista de palavras com a mesma sílaba	--	--	X			01
S/A ²⁶ - Completar as frases com as palavras dadas	--	--	X			01
S/A ³⁸ - Cópia de texto do quadro	--	X	X			02
S/A ³⁷ - Produção textual a partir de desenho	--	X	--			01
S/A ³⁷ - Substituir o desenho por palavra no texto, após fazer a leitura	--	X	X			02
S/A ³⁸ - Completar o texto com palavras (texto de memória)	--	X	X			02
S/A ³⁹ - Ordenar as palavras para formar o texto (poema)	--	X	--			01

S/A ⁴⁰ - História do nome	--	--	X			01
S/A ³⁹ - Interpretação de diferentes gêneros textuais	--	X	X			02
S/A ⁴³ - Leitura de texto	--	X	X			02

Fonte: Arquivo das Autoras

Quadro Apêndice 4: Situações de Aprendizagem extraídas dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, destacando ano e Escola “D”.

ESCOLA “D”				
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	2015	2016	2017	TOTAL DE SITUAÇÕES ENCONTRADAS
S/A ⁸ - Ligar o desenho a letra inicial	--	--	X	01
S/A ¹⁸ - Separar as sílabas das palavras	--	--	X	01
S/A ²¹ - Cruzadinha, caça-palavras, acróstico	--	--	X	01
S/A ²² - Escrita de palavras que rimem	--	--	X	01
S/A ⁵⁹ - Ler e copiar as palavras (adjetivos) correspondentes a cada desenho, conforme quadro de adjetivos	--	--	X	01
S/A ²³ - Formar palavras substituindo as sílabas conforme número que representa	--	--	X	01
S/A ²⁶ - Completar as frases com as palavras que faltam	--	--	X	01
S/A ²⁵ - Circular no texto as palavras que rimam	--	--	X	01
S/A ³⁸ - Cópia de texto (bilhete escrito pela profª no quadro)	--	--	X	01
S/A ³⁷ - Produção textual	--	--	X	01
S/A ⁶⁰ - Ler, ordenar e colar os parágrafos na sequência cronológica dos acontecimentos do texto	--	--	X	01
S/A ⁶¹ - Completar o texto com as palavras que faltam	--	--	X	01
S/A ³⁹ - Interpretação de texto	--	--	X	01
S/A ⁴³ - Leitura de textos	--	--	X	01

Fonte: Arquivo das Autoras

Quadro Apêndice 5: Situações de Aprendizagem extraídas dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, destacando ano e Escola “E”.

ESCOLA “E”				
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	2015	2016	2017	TOTAL DE SITUAÇÕES ENCONTRADAS
S/A ³ - Completar (alfabeto, palavras,...) com as letras que faltam	X	--	--	01

S/A ⁸⁰ – Escrever a letra inicial (desenho, nome,...)	X	--	--	01
S/A ⁴ - Recortar e colar as letras do nome	X	--	--	01
S/A ⁸¹ – Escrever, ligar, pintar e recortar as vogais e consoantes	X	--	--	01
S/A ⁸² - Combinando as vogais entre si para formar palavras (A+I= AI)	X	--	--	01
S/A ¹ - Leitura e cópia do alfabeto	X	--	--	01
S/A ² - Treinar a letra cursiva	X	--	--	01
S/A ⁹ - Recortar as letras e colar ordenando-as conforme o nome dos desenhos	X	--	--	01
S/A ¹³ - Famílias silábicas	X	--	--	01
S/A ⁸³ - Ligar o desenho a palavra e escrevê-la separando as sílabas	X	--	--	01
S/A ¹² - Ligar o desenho a sílaba inicial ou final	X	--	--	01
S/A ¹⁵ – Ligar as sílabas formando palavras	X	--	--	01
S/A ¹⁷ - Recortar as sílabas e ordenar formando palavras conforme os desenhos	X	--	--	01
S/A ¹⁴ - Completar as palavras com a sílaba que falta	X	--	--	01
S/A ⁸⁴ - Escrever palavras com a sílaba inicial destacada	X	--	--	01
S/A ¹⁸ – Leitura, escrita, separação de palavras conforme a sílaba em destaque	X	--	--	01
S/A ⁵¹ – Escrever novas palavras a partir das sílabas dadas	X	--	--	01
S/A ¹⁶ - Lista de palavras com a mesma sílaba	X	--	--	01
S/A ¹⁹ - Escrever as palavras que representam os desenhos	X	--	--	01
S/A ³⁰ - Ler as palavras, recortar e colar conforme os desenhos que representam	X	--	--	01
S/A ⁵⁴ - Circular no texto a palavra solicitada	X	--	--	01
S/A ²³ - Formar palavras conforme o numeral que representa cada sílaba	X	--	--	01
S/A ⁸⁵ -Recorte de desenhos e escrita de seus nomes	X	--	--	01
S/A ²² – Escrita, recorte de palavras que rimam	X	--	--	01
S/A ⁸⁶ - Completar as frases com palavras conforme a cena apresentada	X	--	--	01
S/A ³⁴ - Formar frases a partir do desenho	X	--	--	01

S/A ⁸⁷ - Escrever a primeira letra de cada desenho para descobrir qual é a frase	X	--	--	01
S/A ³⁵ - Escrever o nome dos desenhos em ordem alfabética	X	--	--	01
S/A ²⁵ - Copiar as palavras do texto que rimam	X	--	--	01
S/A ⁸⁸ - Ligar os desenhos as palavras que correspondem e representar o número de letras que cada palavra tem	X	--	--	01
S/A ²⁷ - Ditado de palavras (cv, ccv, vvc)	X	--	--	01
S/A ²¹ - Cruzadinha, acróstico, caça-palavras,...	X	--	--	01
S/A ³⁶ - Completar as frases com as palavras que representam o desenho	X	--	--	01
S/A ⁸⁹ - Lista de palavras	X	--	--	01
S/A ⁹⁰ - Recortar palavras com a inicial destacada	X	--	--	01
S/A ⁹¹ - Recortar figuras e escrever o nome	X	--	--	01
S/A ⁹² - Recortar as palavras e colar conforme o desenho	X	--	--	01
S/A ⁶⁹ - Formar novas palavras a partir das letras de uma palavra (borboleta, bailarina,...)	X	--	--	01
S/A ⁵⁹ - Ordenar as palavras/frases para formar o texto	X	--	--	01
S/A ⁴⁰ - Escrita e história do nome	X	--	--	01
S/A ³⁸ - Completar as frases com palavras baseadas na letra da música/parlenda	X	--	--	01
S/A ⁶⁰ - Desembaralhar as frases para formar a parlenda (texto de memória)	X	--	--	01
S/A ³⁹ - Interpretação de texto	X	--	--	01
S/A ⁴³ - Leitura de texto	X	--	--	01
S/A ⁷⁵ - Produção textual – história em sequência conforme cronologia dos desenhos	X	--	--	01
S/A ³⁸ - Cópia de textos do quadro, poemas, adivinhas, informativos,...	X	--	--	01
S/A ⁹³ - Desenhar a utilidade da água	X	--	--	01
S/A ⁴⁵ - Recortar alimentos conforme sua origem	X	--	--	01
S/A ⁹⁴ - Desenho “VIVER NO CAMPO”	X	--	--	01

Fonte: Arquivo das Autoras.

Quadro Apêndice 6: Sistematização das Situações de Aprendizagem e Categorias de Análise

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	LOCAL E ANO (Documento)	UNIDADES TEMÁTICAS	CATEGORIAS INICIAS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS CENTRAIS
S/A ¹ – Leitura, cópia das letras do alfabeto	Escola A– 2016; 2017 Escola B - 2016 Escola E– 2015	U/A ¹ – Relação fonema/grafema;	C/I ¹ – Aspecto sonoro das letras;	C/In ¹ – A escrita como representação gráfica dos sons das letras suas semelhanças e diferenças.	C/C ¹ – Práticas de recorte, identificação, junção, cópia, separação, complemento, tagem e sequência alfabética (codificação e decodificação).
S/A ² – Treino da letra cursiva	Escola A– 2016; 2017 Escola E – 2015	U/A ² – Reprodução e treinamento da letra cursiva;	C/I ² – Cópia como registro;		
S/A ³ – Completar (alfabeto, palavras,...) com as letras que faltam	Escola A– 2016; 2017 Escola B - 2016; 2017 Escola C– 2015; 2017 Escola E – 2015	U/A ³ – Ordenação alfabética;	C/I ³ – Ordenação das letras como uma forma de localização;		
S/A ⁴ – Listar, escrever, recortar, colar, encontrar, pintar e ordenar as letras do nome e ou nome dos colegas	Escola A– 2016 Escola B - 2016 Escola E – 2015	U/A ³ – Ordenação alfabética; U/A ⁴ – Constituição dos nomes dos colegas;	C/I ³ – Ordenação das letras como uma forma de localização; C/I ⁴ – Texto de valor subjetivo;		
S/A ⁵ – Ler, encontrar, contar, pintar, quantas vogais e quantas consoantes tem o nome e nome dos colegas	Escola A– 2016; 2017	U/A ⁵ – Diferenciar consoantes e vogais;	C/I ¹ – Aspecto sonoro das letras;		
S/A ⁶ – Listar, escrever palavras que começam com a mesma letra	Escola A– 2016; 2017	U/A ⁶ – Semelhança sonora e gráfica;	C/I ⁵ – Aspecto sonoro e gráfico das letras;		
S/A ⁷ – Completar as palavras,	Escola A– 2016	U/A ⁷ – Composição de palavras a partir	C/I ⁶ – Representação gráfica das		

conforme o desenho, com as letras que faltam		da letra; U/A ¹ – Relação fonema/grafema	palavras; C/I ¹ – Aspecto sonoro das letras;	C/In ³ – O uso do nome próprio e dos colegas, marcando a identidade do sujeito	C/In ² – A cópia como um recurso de registro
S/A ⁸ – Ler, recortar, pintar as palavras que começam com a mesma letra	Escola A– 2016 Escola C– 2017	U/A ¹ – Relação fonema/grafema	C/I ¹ – Aspecto sonoro das letras;		
S/A ⁹ – Recortar as letras e colar ordenando-as para formar palavras conforme o desenho	Escola A– 2016 Escola E – 2015	U/A ⁷ – Constituição de palavras (texto de memória) a partir de letras; U/A ⁸ – Semelhanças e diferenças entre as letras;	C/I ⁶ – Representação gráfica das palavras; C/I ⁵ – Aspecto sonoro e gráfico das letras;		
S/A ¹⁰ – Circular com cores diferentes os números e as letras	Escola A– 2016	U/A ⁹ – Diferenciar letras e números;	C/I ⁷ – classificação e diferenciação de letras e números;		
S/A ⁴⁸ – Escrever palavras com as vogais em inicial	Escola B– 2016	U/A ⁶ – Semelhança sonora e gráfica;	C/I ⁵ – Aspecto sonoro e gráfico das letras;		
S/A ⁴⁹ – Pintar as vogais	Escola B– 2016; 2017	U/A ⁴³ – Reconhecer as vogais;	C/I ⁵ – Aspecto sonoro e gráfico das letras;		
S/A ⁵⁰ – Ler, recortar e colar palavras com a letra inicial solicitada	Escola B– 2016	U/A ⁷ – Composição de palavras a partir da letra;	C/I ⁶ – Representação gráfica das palavras;		
S/A ⁶² – Colocar em ordem alfabética a lista de palavras	Escola D– 2017	U/A ³ – Ordenação alfabética;	C/I ³ – Ordenação das letras como uma forma de localização;		
S/A ⁶³ – Recortar letras e formar palavras	Escola D– 2015; 2017	U/A ⁷ – Composição de palavras a partir de letras;	C/I ⁶ – Representação gráfica das palavras;		
S/A ⁶⁴ – Trocar letra para formar outra palavra (gola: mola)	Escola D– 2015	U/A ⁸ – Semelhanças e diferenças entre letras; U/A ¹ – Relação fonema/grafema;	C/I ⁵ – Aspecto sonoro e gráfico das letras; C/I ¹ – Aspecto sonoro das letras;		
S/A ⁶⁵ – Recortar as letras do alfabeto	Escola D– 2017	U/A ³ – Ordenação alfabética;	C/I ³ – Ordenação das letras como uma forma de localização;		
S/A ⁸⁰ – Escrever a letra inicial (desenho,	Escola E – 2015	U/A ¹ – Relação fonema/grafema;	C/I ¹ – Aspecto sonoro das letras;		

nome,...)					
S/A ⁸¹ – Escrever, ligar, pintar e recortar as vogais e consoantes	Escola E – 2015	U/A ⁸ – Semelhanças e diferenças entre as letras;	C/I ⁵ – Aspecto sonoro e gráfico das letras;		
S/A ⁸² – Combinando as vogais entre si para formar palavras (A+I=AI)	Escola E – 2015	U/A ⁷ – Composição de palavras a partir de letras;	C/I ⁶ – Representação gráfica das palavras;		
S/A ¹¹ – Ordenar as sílabas e formar palavras	Escola A – 2016 Escola B – 2016	U/A ¹⁰ – Constituição de palavras a partir de sílabas;	C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ¹² – Ligar as palavras que começam ou terminam com a mesma sílaba (sons iguais)	Escola A – 2016 Escola E – 2015	U/A ¹⁰ – Composição das palavras a partir de sílabas; U/A ¹¹ – Localização e seleção de palavras de mesmo valor sonoro;	C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras; C/I ¹ – Aspecto sonoro das letras;		
S/A ¹³ – Famílias silábicas	Escola A – 2016; 2017 Escola B – 2016; 2017 Escola E – 2015	U/A ¹² – Composição das sílabas;	C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ¹⁴ – Ligar, ou completar com a sílaba que falta as palavras	Escola A – 2016 Escola B – 2016; 2017 Escola E – 2015	U/A ¹³ – Semelhanças silábicas; U/A ¹⁴ – Relacionar o valor sonoro da sílaba na constituição das palavras;	C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras; C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ¹⁵ – Ligar as sílabas para formar palavras	Escola A – 2016 Escola E – 2015	U/A ¹⁵ – Diferentes combinações de sílabas na constituição de palavras;	C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ¹⁶ – Lista de palavras com determinadas famílias silábicas	Escola A – 2016 Escola D – 2015; 2017 Escola E – 2015	U/A ¹⁶ – Semelhanças (diferenças) na constituição das palavras;	C/I ⁶ – Representação gráfica das palavras;		
S/A ¹⁷ – Formar	Escola A –	U/A ¹⁷ –	C/I ⁹ – Ordenação		

palavras ordenando sílabas conforme o desenho	2016; 2017 Escola B– 2016; 2017 Escola D– 2017 Escola E – 2015	Ordenação de palavras; U/A ¹⁰ – Constituição de palavras a partir de sílabas;	alfabética; C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;	C/In ⁵ – A compreensão da constituição silábica das palavras.	C/C ² - Relações entre a fala e a escrita enquanto sistema notacional: estrutura da língua materna (letra, vogal, som, consoante, sílaba, palavra, frase, texto). Relações biunívocas e arbitrárias
S/A ¹⁸ – Escrever e separar as palavras em sílabas	Escola A– 2016; 2017 Escola B – 2017 Escola D– 2015; 2017 Escola E – 2015	U/A ¹⁸ – Fragmentação das palavras em unidades menores – sílabas;	C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ⁵¹ - Formar palavras com base nas sílabas dadas	Escola B– 2016; 2017 Escola E – 2015	U/A ¹⁰ – Composição de palavras a partir de sílabas;	C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ⁵² - Pintar, circular as sílabas que formam o nome das figuras	Escola B– 2016, 2017	U/A ¹⁰ – Constituição de palavras a partir de sílabas; U/A ⁴⁴ – Substituir imagens por sílabas para formar a palavra;	C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras; C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ⁵³ - Formar palavras com o baralho das famílias silábicas	Escola B– 2017	U/A ¹⁰ – Composição de palavras a partir de sílabas;	C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ⁶⁶ - Encontrar e pintar as sílabas semelhantes nas palavras	Escola D– 2015	U/A ⁶ – Semelhança sonora e gráfica;	C/I ⁵ - Aspecto sonoro e gráfico das letras;		
S/A ⁶⁷ - Ligar palavras que iniciam com a mesma sílaba	Escola D– 2017	U/A ⁶ – Semelhança sonora e gráfica; U/A ¹⁰ – Composição de palavras a partir de sílabas;	C/I ⁵ - Aspecto sonoro e gráfico das letras; C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ⁸³ - Ligar o desenho a palavra e escrevê-la separando as sílabas	Escola E – 2015	U/A ³⁹ – Composição e fragmentação de palavras em sílabas;	C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ⁸⁴ -	Escola E –	U/A ¹⁰ –	C/I ⁸ –		

Escrever palavras com a sílaba inicial destacada	2015	Composição de palavras a partir de sílabas;	Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ¹⁹ - Escrita de palavras a partir do desenho	Escola A– 2016; 2017 Escola D– 2015; 2017 Escola E – 2015	U/A ¹⁹ – Substituição de imagem por palavras; U/A ²⁰ – Constituição das palavras;	CI ¹⁰ – Representação gráfica das imagens; CI ¹¹ – Representação gráfica das palavras;	C/In ⁶ – A escrita representando objetos reais.	
S/A ²⁰ - Cópia da frase escrita pela professora no caderno	Escola A– 2016	U/A ²¹ – Reprodução, cópia escrita da frase que a professora registrou no caderno do aluno;	CI ² – Cópia como registro;		
S/A ²¹ – Cruzadinha, acróstico, caça-palavras	Escola A– 2016; 2017 Escola B– 2016; 2017 Escola C– 2017 Escola D - 2105; 2017 Escola E – 2015	U/A ¹ – Relação fonema/grafema; U/A ²⁰ – Constituição de palavras;	CI ¹ – Aspecto sonoro das letras; CI ¹¹ – Representação gráfica das palavras;		
S/A ²² - Escrita de palavras que rimam	Escola A– 2016 Escola C– 2017 Escola E – 2105	U/A ⁶ – Semelhanças sonoras (iniciais ou finais) de palavras;	CI ⁵ – Aspecto sonoro e gráfico das letras;		
S/A ²³ - Formar palavras substituindo o número pela sílaba que representa	Escola A - 2016 Escola C– 2017 Escola E – 2015	U/A ¹⁰ – Composição de palavras a partir da sílaba;	CI ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ²⁴ - Substituir no texto o desenho pela palavra	Escola A– 2016	U/A ¹⁰ – Constituição de palavras; U/A ²² – Substituir a imagem pela palavra no texto;	CI ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras; CI ¹⁰ – Representação gráfica das imagens;		
S/A ²⁵ – Pintar, circular, as palavras que rimam no texto	Escola A– 2016 Escola C– 2017 Escola E – 2105	U/A ⁶ – Semelhança sonora e gráfica;	CI ⁵ – Aspecto sonoro e gráfico das letras;		

S/A ²⁶ - Completar as frases com as palavras sugeridas	Escola A – 2016; Escola B – 2017 Escola C – 2017	U/A ²³ – Composição de frases; U/A ²⁴ – Seleção de palavras que sejam coerentes na frase;	CI ¹² – Estruturação de frases; CI ¹³ – Estruturação e seleção de palavras para a escrita de frases;	C/In ⁷ – Reconhecimento e estruturação de frases.
S/A ²⁷ - Ditado de palavras (cv e ccv)	Escola A – 2016; Escola E – 2015	U/A ⁷ – Composição de palavras; U/A ²⁵ – Constituição de sílabas simples e complexas;	CI ⁶ – Representação gráfica das palavras; CI ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;	
S/A ²⁸ - Ligar o desenho a palavra escrita	Escola A – 2016; 2017	U/A ²⁶ – Associação da imagem à palavra;	CI ¹⁰ - Representação gráfica das imagens;	
S/A ²⁹ - Ler as palavras e colocar o número correspondente da palavra no desenho que representa a palavra lida	Escola A – 2016	U/A ²⁶ – Associação da palavra à imagem; U/A ²⁷ – Associação de um símbolo (número) para representar os nomes das imagens;	CI ¹⁰ - Representação gráfica das imagens; CI ¹⁴ – Uso de códigos para representar a escrita (sistema Notacional);	
S/A ³⁰ - Ler, recortar as palavras e colar abaixo do desenho correspondente	Escola A – 2016 Escola D – 2015; Escola E – 2015	U/A ²⁶ – Associação da palavra à imagem;	CI ¹⁰ - Representação gráfica das imagens;	
S/A ³¹ - Ler e encontrar a palavra que representa o nome do desenho após escrever	Escola A – 2016	U/A ²⁶ – Associação da palavra à imagem; U/A ²⁸ – Tentativa de leitura e escrita;	CI ¹⁰ - Representação gráfica das imagens; CI ¹⁵ - Hipóteses de leitura e escrita;	
S/A ³² - Ler e pintar as palavras iguais	Escola A – 2106	U/A ⁶ – Semelhança sonora e gráfica;	CI ⁵ - Aspecto sonoro e gráfico das letras;	
S/A ³³ - Escrever as características da vaca	Escola A – 2016	U/A ²⁹ – Representar graficamente a imagem de um animal;	CI ¹⁰ - Representação gráfica das imagens;	
S/A ³⁴ - Escrever frases a partir dos desenhos ou palavras	Escola A – 2016; Escola B – 2016 Escola E –	U/A ³⁰ – Composição de frases com base em imagens ou palavras;	CI ¹⁶ – Estruturação e substituição de imagens por palavras na frase;	

	2015				
S/A ³⁵ - Escrever o nome dos desenhos em ordem alfabética	Escola A- 2016 Escola E – 2105	U/A ³ – Ordenação alfabética; U/A ²⁰ – Constituição de palavras;	C/I ³ - Ordenação das letras como uma forma de localização; C/I ¹¹ - Representação gráfica das palavras;		
S/A ³⁶ - Completar as frases escrevendo o nome dos desenhos	Escola A- 2016; 2017 Escola B - 2017 Escola D- 2015; 2017 Escola E – 2015	U/A ³¹ – Composição de frases com base em imagens;	C/I ¹⁷ – Estruturação de frases a partir de imagens;		
S/A ³⁴ - Circular no texto as palavras solicitadas	Escola B- 2016 Escola D - 2015; 2017 Escola E- 2015	U/A ⁴⁵ – Localização de palavras determinadas no texto;	C/I ²⁶ - Hipóteses de localização e leitura de palavras determinadas no texto;		
S/A ⁵⁵ - Escrever a resposta da adivinha e recortar o desenho que representa	Escola B- 2016; 2017	U/A ²⁰ – Constituição de palavras; U/A ⁴⁶ – Relacionar o desenho com a palavra;	C/I ¹¹ – Representação gráfica das palavras; C/I ²¹ - Hipóteses de leitura;		
S/A ⁵⁶ - Lista de palavras com a mesma sílaba	Escola B- 2017	U/A ¹⁰ – Composição de palavras a partir de sílabas;	C/I ⁸ – Compreensão e constituição silábica das palavras;		
S/A ⁶⁸ - Lista de palavras para circular e separar os elementos (brinquedos de pessoas)	Escola D – 2015; 2017	U/A ⁵⁰ – Classificação de elementos, semelhantes e diferentes, a partir da tentativa de leitura;	C/I ¹⁵ - Hipóteses de leitura e escrita;		
S/A ⁶⁹ - Circular e copiar com base no texto as palavras que rimam	Escola D - 2015; 2017 Escola E – 2015	U/A ⁶ – Semelhança sonora e gráfica;	C/I ⁵ - Aspecto sonoro e gráfico das letras;		
S/A ⁷⁰ - A partir de uma palavra formar outra (salada: sala)	Escola D- 2015	U/A ⁸ – Semelhanças e diferenças entre as letras; U/A ²⁰ – Constituição de palavras;	C/I ⁵ - Aspecto sonoro e gráfico das letras; C/I ¹¹ - Representação gráfica das palavras;		
S/A ⁷¹ -	Escola D	U/A ⁶ –	C/I ⁵ - Aspecto		

C/C³ Organização interna das palavras (ampliação e construção de vocabulário)

Completar as frases com palavras que rimam	– 2015; 2017	Semelhanças sonoras e gráficas;	sonoro e gráfico das letras;	C/In ⁸ – A escrita enquanto sistema notacional.	
S/A ⁷² - Recortar e colar as palavras que completam as frases	Escola D - 2015; 2017	U/A ⁵¹ – Constituição de frases; U/A ⁵² – Localizar palavras que completem as frases coerentemente;	CI ¹² – Estruturação de frases; CI ¹³ – Estruturação e seleção de palavras para a escrita de frases;		
S/A ⁸⁵ - Recorte de desenhos e escrita de seus nomes	Escola E – 2015	U/A ¹⁹ – Substituição de imagens por palavras;	CI ¹⁰ - Representação gráfica das imagens;		
S/A ⁸⁶ - Completar as frases com palavras conforme a cena apresentada	Escola E – 2015	U/A ⁵¹ – Constituição de frases; U/A ⁶⁰ – Complementação de frases coerentemente a partir da imagens estabelecida;	CI ¹² – Estruturação de frases; CI ¹⁶ – Estruturação e substituição de imagens por palavras;		
S/A ⁸⁷ - Escrever a primeira letra de cada desenho para descobrir qual é a frase	Escola E – 2015	U/A ⁶¹ – Composição de frases a partir de códigos;	CI ¹⁴ – Uso de códigos para representar a escrita (Sistema Notacional);		
S/A ⁸⁹ - Lista de palavras	Escola E – 2015	U/A ²⁰ – Constituição de palavras;	CI ¹¹ – Representação gráfica das palavras;		
S/A ⁹⁰ - Recortar palavras com a inicial destacada	Escola E – 2015	U/A ⁶ – Semelhança sonora e gráfica;	CI ⁵ – Aspecto sonoro e gráfico das letras;		
S/A ⁹¹ - Recortar figuras e escrever o nome	Escola E – 2015	U/A ¹⁹ – Substituição de imagem por palavras;	CI ¹⁰ - Representação gráfica das imagens;		
S/A ⁹² - Recortar as palavras e colar conforme o desenho	Escola E – 2015	U/A ¹⁹ – Substituição de imagens por palavras;	CI ¹⁰ - Representação gráfica das imagens;		
S/A ³⁷ - Escrita de texto a partir de um desenho recortado, carimbo de figuras,...	Escola A - 2016; 2017 Escola B - 2016 Escola C – 2017 Escola D-	U/A ³² – Composição e estruturação textual;	CI ¹⁸ – Estruturação e composição textuais;		C/C ⁴ - Produção textual, produções individuais e coletivas, gêneros textuais parciais,...

	2015; 2017			C/In ⁹ – As hipóteses de leitura e escrita.	C/C ⁵ - O texto como instrumento alfabetizador e potencializador na construção dos conceitos - Práticas orais, leitura, escrita e análise fonológica
S/A ³⁸ - Cópia de textos do quadro, poemas, adivinhas, informativos,...	Escola A– 2016; 2017 Escola B– 2016; 2017 Escola C– 2017 Escola E – 2105	U/A ³³ – Cópia de diferentes tipologias textuais;	C/I ² – Cópia como registro;		
S/A ³⁹ - Interpretação de texto	Escola A– 2016;2017 Escola B– 2016; 2017 Escola C– 2017 Escola D– 2015; 2017 Escola E – 2105	U/A ³⁴ – Interpretar o texto a partir de perguntas dirigidas pela professora;	C/I ¹⁹ – Compreensão e interpretação textual a partir de questionamentos definidos;		
S/A ⁴⁰ - Escrita do nome, história e dados pessoais	Escola A – 2016, 2017 Escola B - 2017 Escola D – 2017 Escola E – 2015	U/A ³⁵ – Constituição do nome e história pessoal (texto de valor subjetivo);	C/I ²⁰ – Texto de valor subjetivo;		
S/A ⁴¹ – Escrita dos nomes dos colegas da escola	Escola A – 2016 Escola D – 2017	U/A ³⁶ – Constituição dos nomes dos colegas;	C/I ²⁰ – Texto de valor subjetivo;		
S/A ⁴² - Escrita do brinquedo favorito	Escola A – 2016	U/A ²⁰ – Constituição de palavras;	C/I ¹¹ – Representação gráfica das palavras;		
S/A ⁴³ - Leitura de texto	Escola A – 2016; 2017 Escola B – 2016; 2017 Escola C – 2017 Escola D – 2015; 2017 Escola E – 2015	U/A ³⁷ – Tentativas de leitura a partir de textos;	C/I ²¹ – Hipóteses de leitura;		

S/A ⁴⁴ - Reescrita de textos de memória	Escola A - 2017 Escola C - 2017 Escola D - 2015; 2017	U/A ³⁸ - Representar graficamente textos que são conhecidos; U/A ³⁹ - Expressar sua elaboração e compreensão sobre textos conhecidos;	C/I ²² - Hipóteses de escrita a partir de textos de memória; C/I ²² - Hipóteses de escrita a partir de textos de memória;	C/In ¹⁰ - A produção textual aprofundando os conhecimentos sobre a leitura e a escrita.	C/C ⁶ - A produção individual, pressando os conceitos assimilados.
S/A ⁵⁷ - Substituir o desenho por palavra no texto, após fazer a leitura	Escola B - 2016; 2017	U/A ¹⁹ - Substituição de imagem por palavra; U/A ³⁷ - Tentativa de leitura a partir de textos;	C/I ¹⁰ - Representação gráfica das imagens; C/I ²¹ - Hipóteses de leitura;		
S/A ⁵⁸ - Completar o texto com palavras (texto de memória)	Escola B - 2016; 2017 Escola E - 2015	U/A ⁴⁷ - Complementação de texto a partir de informação conhecida;	C/I ²² - Hipóteses de leitura e escrita a partir de textos de memória;		
S/A ⁵⁹ - Ordenar as palavras para formar o texto (poema)	Escola B - 2016 Escola C - 2017 Escola E - 2105	U/A ⁴⁸ - Ordenação de parágrafos e composição do texto;	C/I ¹⁸ - Estruturação e composição textual;		
S/A ⁶⁰ - Ler, ordenar e colar os parágrafos na sequência cronológica dos acontecimentos do texto	Escola C - 2017 Escola D - 2017 Escola E - 2105	U/A ³⁷ - Tentativas de leitura a partir do texto; U/A ⁴⁸ - Ordenação de parágrafos e composição do texto;	C/I ²¹ - Hipóteses de leitura; C/I ¹⁸ - Estruturação e composição textual;		
S/A ⁶¹ - Completar o texto com as palavras que faltam	Escola C - 2017	U/A ⁴⁹ - Complementação de texto;	C/I ¹⁵ - Hipóteses de leitura e escrita;		
S/A ⁷³ - Tentativas de escrita	Escola D - 2015; 2017	U/A ²⁰ - Constituição de palavras;	C/I ¹¹ - Representação gráfica das palavras;		
S/A ⁷⁴ - Leitura e interpretação textual através de desenhos	Escola D - 2015; 2017	U/A ⁵³ - Elaboração e compreensão textual a partir de imagens;	C/I ²⁷ - Compreensão textual a partir de imagens;		
S/A ⁷⁵ - Escrita de frases (produção)	Escola D - 2015; 2017 Escola E - 2105	U/A ⁵⁴ - Elaboração, (criação original) de frases;	C/I ¹⁵ - Hipóteses de leitura e escrita;		
S/A ⁷⁶ - Produção	Escola D - 2015;	U/A ⁵⁵ - Elaboração	C/I ²⁸ - Produção textual a partir		

textual conforme ordem cronológica dos desenhos	2017	textual a partir de imagens;	de imagens;		
S/A ⁷⁷ - Produção textual coletiva, a partir de uma charge após cópia desta produção no caderno	Escola D – 2017	U/A ⁵⁶ – Elaboração textual coletiva a partir de imagens;	C/I ²⁹ – Produção textual coletiva a partir de imagens;		
S/A ⁷⁸ - Produção textual, em forma de charge, recado, convite, relatório..	Escola D – 2017	U/A ⁵⁷ – Elaboração textual utilizando diferentes tipologias;	C/I ¹⁸ - Estruturação e composição textual;		
S/A ⁴⁷ - Sondagem– AVALIAÇÃO (escrever o nome dos objetos desenhados)	Escola A- 2016	U/A ⁴² – Avaliação do desenvolvimento da aprendizagem individual;	Avaliação como diagnóstico do desenvolvimento do aprendizado	C/In ¹¹ – Avaliação como diagnóstico do planejamento.	
S/A ⁴⁵ - Lista de alimentos produzidos na casa, trabalhado a partir do livro “Sítio do Seu Lobato”	Escola A – 2016 Escola D – 2017 Escola E – 2105	U/A ⁴⁰ – Lista de palavras da realidade imediata a partir da leitura de histórias;	C/I ²³ - Composição de palavras e relação com a realidade imediata;	C/In ¹² – Índícios do trabalho a partir da realidade social vivenciada.	C/C ⁷ - A realidade social como base na problematização dos conteúdos.
S/A ⁴⁶ - Produção de texto a partir de situações vivenciadas	Escola A – 2016; 2017	U/A ⁴¹ – Expressar sua elaboração e compreensão sobre a escrita de textos a partir de situações reais;	C/I ²⁴ - Hipóteses de escrita e leitura a partir de situações da realidade;		
S/A ⁷⁹ - Produção de um livro a partir da leitura do texto “As jabuticabas” de Monteiro Lobato, realizado pelos alunos a partir de situação real vivida e fotografa por eles.	Escola D – 2017	U/A ⁵⁷ – Elaboração textual utilizando diferentes tipologias; U/A ⁵⁸ – Produção de material (livro), a partir do reconto de uma história ouvida;	C/I ¹⁸ - Estruturação e composição textual; C/I ³⁰ – Produção e elaboração textual e cênica, através do reconto de uma história ouvida;		
S/A ⁹³ - Desenhar a	Escola E – 2105	U/A ⁶² – Representar	C/I ²⁸ – Produção textual a partir		

utilidade da água		através de desenhos a compreensão sobre a sua realidade;	de imagens;		
S/A ⁹⁴ - Desenho “VIVER NO CAMPO”	Escola E - 2105	U/A ⁶² - Representar através de desenhos a compreensão sobre a sua realidade;	C/I ²⁸ – Produção textual a partir de imagens;		

Fonte: Arquivo das Autoras, 2018.